Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : J170890
Centre d'intérêt: 772

Romano, Guy.

Développer la complexité attributionnelle : à la recherche des stratégies pédagogiques efficaces / Guy Romano. -- Québec : Cégep François-Xavier-Garneau, 1991.
v, 86 f. ; 28 cm.

"Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage". Résumé: f. ii. Code: 1532-0315. Bibliogr.: f. 84-86.

Vedette(s)-secondaire(s): Cégep François-Xavier-Garneau

Descripteur(s): Compréhension * Comportement * Psychologie * Compétence de l'étudiant * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Complexité attributionnelle

Cette recherche s'intéresse au développement des structures cognitives dont les gens disposent pour comprendre et expliquer le comportement humain, soit les théories et les schèmes attributionnels. De façon plus spécifique, la recherche a pour but: 1. d'identifier et d'expérimenter des stratégies pédagogiques susceptibles de favoriser le développement d'une plus grande complexité attributionnelle chez les étudiants du collégial, et; 2. de mieux comprendre et expliquer les résultats d'études antérieures concernant l'effet des cours de psychologie au collégial sur le niveau de complexité attributionnelle des étudiants. Le présent rapport est constitué de quatre études différentes. Les deux premières portent sur l'expérimentation de deux stratégies pédagogiques visant à favoriser le développement des schèmes attributionnels des élèves. La troisième propose une nouvelle analyse des résultats obtenus dans une étude de 1989. Enfin, la quatrième étude s'intéresse à un aspect de la validité de l'"Echelle de complexité attributionnelle".

Type de document:

91708910

DÉVELOPPER LA COMPLEXITÉ ATTRIBUTIONNELLE

À LA RECHERCHE DE STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES EFFICACES

GUY ROMANO

COLLÈGE FRANÇOIS-XAVIER-GARNEAU

MARS 1991

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès de la Direction des services pédagogiques du Collège François-Xavier-Garneau,
1660, boul. de l'Entente,
Québec (Québec),
G1S 4S3

AVANT-PROPOS

Cette recherche a été rendue possible grâce à la collaboration de plusieurs personnes que nous désirons remercier ici. Nous pensons d'abord aux étudiants et aux étudiantes qui ont accepté de répondre aux divers questionnaires utilisés dans le cadre de nos investigations, mais aussi à leurs professeurs, soit Mesdames Sylvie Belzile, Réjeanne Marcotte, Thérèse Pouliot, Monique Tremblay et Monsieur Bruno Haas, qui ont bien voulu nous consacrer un peu de leur temps de cours lors de la phase de cueillette des données.

Nous désirons exprimer nos remerciements les plus sincères à Madame Monique Tremblay pour son excellent travail comme correctrice du questionnaire RCQ, de même que pour ses judicieux conseils au niveau de la rédaction finale de ce rapport. Enfin, il nous faut souligner la précieuse collaboration de Monsieur Michel Dorval, consultant au *Service d'aide à la recherche JTD*, qui a assuré le travail de saisie et de traitement des données.

RÉSUMÉ

Cette recherche s'intéresse au développement des structures cognitives dont les gens disposent pour comprendre et expliquer le comportement humain, soit les théories et les schèmes attributionnels. La première section du rapport permet de définir ces concepts et de présenter trois approches théoriques du processus de changement socio-cognitif. Les implications pratiques de ces théories sont présentées, de même que les stratégies pédagogiques qui en découlent.

Deux de ces stratégies sont, par la suite, mises à l'épreuve dans deux études expérimentales différentes. La première concerne l'effet d'une stratégie centrée sur l'explication de théories sociales complexes. De façon générale, les résultats semblent indiquer que le fait d'amener les élèves à expliquer comment et pourquoi certaines variables influencent le comportement a un effet significatif sur leurs croyances quant à l'effet réel de ces variables, mais n'a qu'un faible impact sur leur niveau de complexité attributionnelle. Enfin, l'hypothèse concernant l'effet modérateur de la variable "besoin de cognition" n'est pas confirmée.

Dans le cas de la deuxième étude, la stratégie pédagogique mise à l'épreuve consiste à demander aux élèves d'expliquer un comportement qu'ils ont observé tout en leur suggérant divers types de causes possibles. Les résultats permettent de montrer que cette stratégie produit une augmentation significative de la croyance dans l'influence réelle des causes suggérées, mais n'affecte pas le niveau de complexité attributionnelle de la personne. D'autre part, l'effet de la variable "besoin de cognition" semble être encore une fois négligeable.

Une troisième étude s'intéresse à l'effet des cours de psychologie sur le niveau de complexité attributionnelle des élèves. Elle permet d'examiner l'effet modulateur de trois variables intermédiaires à partir des données recueillies lors d'une étude antérieure. Les résultats de cette nouvelle analyse indiquent une augmentation significative du niveau de complexité attributionnelle dans trois conditions spécifiques: 1) lorsque les élèves ont un niveau de complexité attributionnelle initial peu élevé; 2) lorsque leur niveau de motivation par rapport à l'objet d'étude est faible; 3) lorsqu'ils ont un grand "besoin de cognition".

La dernière étude porte sur un aspect de la validité de l'*Échelle de complexité attributionnelle* (ÉCA). Les résultats indiquent l'existence d'une forte relation entre l'ÉCA et l'*Échelle de besoin de cognition* (ÉBC), alors qu'il semble y avoir absence de corrélation avec le *Role Category Questionnaire* (RCQ), lequel permet d'évaluer le niveau de complexité cognitive dans le domaine interpersonnel. Cela donne à penser que l'*Échelle de complexité attributionnelle* constitue plutôt une mesure de motivation qu'une réelle mesure de complexité cognitive.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1
Buts et objectifs 3

SECTION I: À LA RECHERCHE DE STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES EFFICACES

LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPLEXITÉ ATTRIBUTIONNELLE: ASPECTS THÉORIQUES 5
Le développement des schèmes 6
Le développement des théories sociales 7
L'élaboration cognitive 8
Synthèse et implications 9

ÉTUDE 1 - L'EXPLICATION DE THÉORIES SOCIALES ET LE CHANGEMENT SOCIO-COGNITIF 11
Introduction 12
Méthodologie 13
Procédure générale 13
Questionnaires utilisés 15
Traitement expérimental 16
Devis et variables 17
Présentation et analyse des résultats 17
Hypothèses 1 et 2 17
Hypothèses 3 et 4 20
Discussion et conclusions 21

ÉTUDE 2 - L'EXPLICATION DE COMPORTEMENTS ET LE CHANGEMENT SOCIO-COGNITIF 24
Introduction 25
Méthodologie 26
Procédure générale 26
Variables en jeu 28
Présentation et analyse des résultats 28
Hypothèses 1 et 2 28
Hypothèses 3 et 4 30
Discussion et conclusions 31

SECTION II: ÉTUDES COMPLÉMENTAIRES

ÉTUDE 3 - L'EFFET DES COURS DE PSYCHOLOGIE SUR LE NIVEAU DE COMPLEXITÉ ATTRIBUTIONNELLE: ÉTUDE DE TROIS VARIABLES INTERMÉDIAIRES 35
Introduction 36
Méthodologie 38
Procédure générale 38
Les variables en jeu 39
Présentation et analyse des résultats 40
Hypothèse 1 40
Hypothèse 2 41
Hypothèse 3 42
Discussion et conclusions 43

ÉTUDE 4 - LA RELATION ENTRE LA COMPLEXITÉ ATTRIBUTIONNELLE ET LA COMPLEXITÉ COGNITIVE 47
Introduction 48
Méthodologie 50
Présentation et analyse des résultats 52
Discussion et conclusions 54

SYNTHÈSE ET CONCLUSION 56

ANNEXES 60
ANNEXE A - Échelle de besoin de cognition (ÉBC) 61
ANNEXE B - Questionnaire ETS (Explication de théories sociales) 64
ANNEXE C - Questionnaire sur les théories sociales (QTS) 70
ANNEXE D - Échelle de complexité attributionnelle (ÉCA) 72
ANNEXE E - Questionnaire ES (Explications suggérées) 75
ANNEXE F - Role Category Questionnaire (RCQ) 79

RÉFÉRENCES 83

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Le degré d'accord général obtenu au *Questionnaire sur les théories sociales* dans chacun des groupes et selon le niveau de besoin de cognition........................ 18

Tableau 2 - Les différences entre le degré d'accord obtenu dans chacun des groupes pour chacun des items du *Questionnaire sur les théories sociales*........................ 19

Tableau 3 - La moyenne des scores de complexité attributionnelle obtenus dans chacun des groupes et selon le niveau de besoin de cognition 20

Tableau 4 - Le degré d'accord général obtenu au *Questionnaire sur les théories sociales* dans chacun des groupes et selon le niveau de besoin de cognition........................ 29

Tableau 5 - Les différences entre le degré d'accord obtenu dans chacun des groupes pour chacun des items du *Questionnaire sur les théories sociales*........................ 30

Tableau 6 - La moyenne des scores de complexité attributionnelle obtenus dans chacun des groupes et selon le niveau de besoin de cognition 31

Tableau 7 - La moyenne des scores de complexité attributionnelle au pré-test et au post-test selon le niveau de complexité attributionnelle initial 40

Tableau 8 - La moyenne des scores de complexité attributionnelle au pré-test et au post-test selon le niveau de motivation........................ 41

Tableau 9 - La moyenne des scores de complexité attributionnelle au pré-test et au post-test selon le niveau de besoin de cognition 42

Tableau 10 - Les corrélations entre chacune des dimensions de l'*Échelle de complexité attributionnelle* et les scores obtenus à l'*Échelle de besoin de cognition* et au *Role Category Questionnaire* 53

INTRODUCTION

L'enseignement de la psychologie au niveau collégial poursuit divers objectifs. Un de ceux-ci est de favoriser chez les étudiants et les étudiantes le développement d'une meilleure compréhension du comportement humain. Il s'agit donc de les initier aux diverses approches qui permettent d'appréhender cette réalité, de les sensibiliser aux divers déterminants du comportement et de leur faire acquérir des habiletés et des attitudes qui puissent leur permettre d'avoir des inférences, des jugements et des prédictions plus justes dans ce domaine.

Cet objectif est d'autant plus important qu'il constitue un élément de la formation fondamentale qui doit être dispensée au collégial et que, dans certains programmes de formation technique, son atteinte est directement reliée à la compétence professionnelle des futurs intervenants.

Deux récentes études sur la relation entre l'enseignement de la psychologie au niveau collégial et le développement de la complexité attributionnelle (Romano, 1989a) donnent cependant à penser que que cet enseignement n'a que peu ou pas d'effet sur le développement des structures cognitives (schèmes) dont une personne dispose pour comprendre et expliquer le comportement humain.

La première de ces études s'intéresse à la relation entre le niveau de complexité attributionnelle des étudiants et des étudiantes et le nombre de cours de psychologie déjà suivis au cégep. Pour éliminer certains biais liés au niveau scolaire et au programme, les 161 élèves retenus dans cette étude étaient tous inscrits à un programme de formation générale et en étaient à leur troisième session au collège. Ils ont été invités à remplir l'*Échelle de complexité attributionnelle* et à indiquer le nombre de cours de psychologie qu'ils avaient déjà complétés au niveau collégial. L'analyse des résultats montre que le niveau de complexité attributionnelle des étudiants et des étudiantes varie en fonction du nombre de cours de psychologie déjà suivis, mais que les différences observées ne sont significatives qu'entre les élèves qui n'ont suivi aucun cours de psychologie et ceux qui en ont suivis deux ou plus.

La deuxième étude a pour but d'évaluer l'impact des cours de psychologie sur le développement de la complexité attributionnelle. Pour ce faire, les étudiants et les étudiantes de sept groupes-cours différents (et représentant les divers types de contenus abordés dans les cours de psychologie) ont été invités à répondre à l'*Échelle de complexité attributionnelle* en deux

occasions, soit durant la deuxième semaine et l'avant-dernière semaine de la session. L'analyse des résultats ne permet pas d'identifier de différences significatives entre les sept groupes-cours, de même qu'entre le pré-test et le post-test. L'interaction entre ces deux variables est elle aussi non significative. Cela semble donc indiquer que l'enseignement de la psychologie n'a que peu ou pas d'effet sur le développement de la complexité attributionnelle des étudiants et des étudiantes.

Buts et objectifs

Les résultats de ces deux études ont de quoi surprendre. On est vite amené à se demander si ces résultats sont généralisables, à s'interroger sur la validité de l'instrument de mesure utilisé, ou à se questionner sur la possibilité de développer le niveau de complexité attributionnelle des gens.

La présente recherche a pour but d'apporter certaines réponses à ces questions. De façon plus précise, les objectifs poursuivis ici sont de deux ordres:

1) identifier et expérimenter des stratégies pédagogiques susceptibles de favoriser le développement d'une plus grande complexité attributionnelle chez les étudiants et les étudiantes,

2) mieux comprendre et expliquer les résultats des études de Romano (1989a) concernant l'effet des cours de psychologie sur le niveau de complexité attributionnelle des étudiants et des étudiantes.

Le présent rapport est constitué de quatre études différentes. Les deux premières portent sur l'expérimentation de deux stratégies pédagogiques visant à favoriser le développement des schèmes attributionnels des élèves. La troisième propose un nouvelle analyse des résultats obtenus dans une des études de 1989 en mettant en lumière l'effet de trois variables intermédiaires. Enfin, la quatrième étude s'intéresse à un aspect de la validité convergente de l'*Échelle de complexité attributionnelle* , soit sa relation avec une mesure générale de complexité cognitive.

SECTION I

À LA RECHERCHE DE STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES EFFICACES

LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPLEXITÉ ATTRIBUTIONNELLE: ASPECTS THÉORIQUES

La notion de "complexité attributionnelle" proposée par Fletcher et ses collaborateurs (1986) réfère au niveau de différenciation et d'intégration des structures cognitives dans lesquelles sont stockées les connaissances de l'individu au sujet de son environnement social, et qui servent de base à ses jugements et inférences dans le domaine du comportement humain. Il importe donc de comprendre comment ces structures cognitives se développent et se complexifient si on veut proposer des stratégies pédagogiques susceptibles de favoriser le développement de la "complexité attributionnelle".

Certains auteurs (Borgida et Brekke, 1981; Nisbett et Ross, 1980) prétendent qu'on doit distinguer deux principales structures cognitives: les "théories" et les "schèmes". Les premières prendraient la forme de propositions assez explicites sur les personnes et les objets, alors que les secondes seraient des structures cognitives beaucoup plus larges et surtout moins explicites.

Le développement des schèmes

Les schèmes sont des structures cognitives très générales qui contiennent et représentent les multiples connaissances d'un individu à propos de son univers social. Selon Markus et Zajonc (1985), la notion de schème inclut des choses aussi diverses que les concepts de "scripts", de "prototypes", de "théories", d'"hypothèses", etc.

Les schèmes sont en fait le résidu abstrait de l'expérience sociale d'un individu et ont pour avantage de simplifier et de réduire la très grande quantité d'informations présentes dans l'environnement (Crocker *et al.*, 1984; Markus et Zajonc, 1985). Ils servent de cadre de référence et guident les processus de perception, de mémoire et d'inférence vers des informations consistantes avec les schèmes déjà en place (Taylor et Crocker, 1980; Higgins et Bargh, 1987).

Selon Crocker et ses collaborateurs (1984), les schèmes d'une personne peuvent se modifier ou se développer de deux principales façons, soit par l'expérience, soit par l'exposition à de l'information inconsistante. Dans le premier cas, les schèmes se complexifieraient de façon à pouvoir tenir compte de l'ensemble des faits ou exemples rencontrés alors que, dans le second cas, ils seraient partiellement révisés pour s'ajuster à cette nouvelle information. Dans ce dernier cas cependant, le niveau de nouveauté et d'inconsistance de l'information doit être modéré. En effet, les informations qui sont tout à fait inconsistantes avec les schèmes de l'individu risquent fort d'être ignorées ou discréditées, alors que celles qui montrent un trop faible niveau d'inconsistance seront tout simplement assimilées dans les schèmes existants. À l'opposé, les

informations qui sont modérément inconsistantes seraient mieux retenues parce qu'elles impliquent, pour leur assimilation, un travail cognitif plus important de la part de la personne (Crocker *et al.*, 1984; Wyer, 1980).

Encore faut-il noter que, pour qu'une information inconsistante soit traitée, trois autres conditions sont requises (Crocker *et al.*, 1984). Premièrement, la charge de travail présente par ailleurs dans le système de traitement ne doit pas être trop élevée: en d'autres mots, il ne doit pas y avoir trop d'informations à traiter en même temps. Deuxièmement, la personne doit posséder des schèmes suffisamment développés pour être en mesure de traiter efficacement la nouvelle information et l'intégrer à sa structure cognitive. Troisièmement, la personne doit être motivée par le désir de s'ajuster à la réalité, plutôt que de maintenir à tout prix ses schèmes intacts.

Le développement des théories sociales

Une autre approche qui mérite d'être considérée ici est celle qui concerne le "développement des théories sociales". Disons tout d'abord qu'une "théorie sociale" est une croyance individuelle à propos du type de relation qui existe entre certaines variables de l'environnement social de la personne (Anderson *et al.*, 1980). Alors que les attributions portent sur l'occurrence d'un événement particulier, les "théories sociales", elles, constituent des explications beaucoup plus stables et plus générales de divers phénomènes.

Lorsqu'ils doivent faire des attributions, les gens s'interrogent d'abord sur les facteurs qui auraient pu causer l'événement en question. Ils se trouvent donc, en quelque sorte, à formuler une ou des hypothèses causales plus ou moins explicites pour répondre à leurs interrogations. Or les hypothèses ainsi générées découlent justement de leurs "théories intuitives" par rapport à la question.

C'est donc dire que les attributions des gens seraient basées en partie sur leurs croyances quant aux relations causales qui existent entre diverses variables de l'environnement (Ajzen, 1977; Ajzen et Fishbein, 1983; Tversky et Kahneman, 1980). On comprendra donc que les "théories sociales" ont une influence directe sur le jugement des gens en orientant systématiquement les processus de recherche et de traitement de l'information qui mènent à leurs attributions (Anderson et Sechler, 1986; Lord *et al.*, 1979).

Les premières recherches sur les "théories sociales" (Anderson *et al.*, 80; Ross *et al.*, 1975) avaient surtout mis en lumière ce qu'on appelle l'effet de persistance, c'est-à-dire qu'une fois

installées, celles-ci ont tendance à persister même lorsqu'on discrédite l'information qui a présidé à leur création. Des recherches subséquentes (Anderson, 1982, 1983; Anderson *et al.*, 1980; Anderson et Sechler, 1986; Lord *et al.*, 1984) ont montré que l'origine et le maintien de ces théories étaient principalement basés sur la facilité avec laquelle les gens pouvaient produire ou invoquer des explications causales pour relier les variables en cause.

Plus encore, on a montré qu'il est possible de susciter la formation, le renforcement ou même la révision des "théories sociales" par diverses techniques. On peut, par exemple, présenter de l'information sous forme d'étude de cas ou de résultats de recherche (Anderson, 1983), demander d'imaginer un événement particulier (Sherman *et al.*, 1981), ou simplement inviter à expliquer une relation hypothétique entre deux variables (Anderson et Sechler, 1986).

Selon Anderson et ses collaborateurs (1985), toutes ces interventions auraient pour effet de susciter un processus de réflexion qui amènerait à construire des explications causales pour rendre compte de la relation entre les variables. En d'autres mots, les théories sociales des gens se développeraient et se modifieraient grâce à un processus de réflexion centré sur l'explication des relations causales qui existent entre diverses variables de leur environnement social.

L'élaboration cognitive

Une autre approche qui peut alimenter notre réflexion sur le changement socio-cognitif est la théorie de la probabilité de l'élaboration cognitive (Petty et Cacioppo, 1986; Cacioppo *et al.*, 1985). Même si celle-ci concerne d'abord et avant tout le domaine des attitudes, elle permet de mettre en lumière l'importance de la phase de traitement de l'information.

Ces auteurs tentent essentiellement de regrouper dans un même modèle des recherches apparemment contradictoires en ce qui concerne l'effet des communications persuasives sur le changement des attitudes. Selon ce modèle, il existe deux voies de persuasion ou de changement des attitudes: une voie centrale qui passe par la réflexion et une voie périphérique qui passe par une association affective avec des indices du contexte. Le changement proviendrait, dans le premier cas, de la considération réfléchie des divers arguments de persuasion, alors que, dans le second cas, le changement proviendrait principalement de l'association du message avec certaines caractéristiques comme l'attrait de la source, le genre de situation, etc. Or, selon Petty et Cacioppo (1986), le changement d'attitude résultant de la voie centrale est plus stable dans le temps, plus résistant à la contre-persuasion et, surtout, plus consistant avec les comportements observés.

C'est ici que vient se greffer la notion d'élaboration cognitive: pour ces auteurs (Cacioppo *et al.*, 1985), ce n'est pas l'information externe qui est la plus importante pour le changement d'attitude, mais l'élaboration cognitive de cette information, c'est à dire l'étendue et l'importance de la réflexion de la personne à propos des arguments de persuasion.

L'élaboration cognitive dont il est question ici réfère essentiellement à un ensemble de processus visant à traiter l'information: comprendre les énoncés, inférer d'autres propositions, générer d'autres informations reliées au sujet, faire des associations, se rappeler d'expériences ou d'arguments sur le sujet, évaluer le mérite des divers arguments, etc. Selon les termes de Petty et Cacioppo (1986), il s'agit en fait ici de l'activation et de la manipulation d'un schème de façon à le rendre plus cohérent, plus résistant et plus accessible. Plus l'élaboration cognitive est grande, plus de nouveaux éléments sont intégrés dans la structure cognitive (schème) en cause.

Selon Petty et Cacioppo (1986), la probabilité de l'élaboration cognitive est affectée par trois principales variables. La première concerne la qualité du message lui-même ou des indices périphériques qui y sont associés. La seconde est la motivation de la personne à traiter l'information, laquelle résulte à la fois de son intérêt personnel pour le sujet en cause et de son besoin de réfléchir et de comprendre (ce que ces auteurs appellent le "besoin de cognition"). Enfin, la troisième variable concerne essentiellement l'habileté de la personne à traiter l'information (connaissances préalables, etc.). Plus la motivation et l'habileté à examiner les arguments sont grandes, plus la probabilité d'élaboration cognitive est grande et, par voie de conséquence, plus le changement qui en résultera risque d'être important.

Synthèse et implications

Quelles sont les implications de ces divers points de vue théoriques dans la problématique qui nous occupe ici? La première concerne l'importance de la phase de traitement de l'information dans le processus de changement: plus l'information est traitée en profondeur et de façon exhaustive, plus elle risque d'être intégrée aux schèmes existants et participer ainsi au développement d'une plus grande complexité des schèmes concernés.

Même si ce phénomène reçoit des noms différents ("traitement de l'information" dans l'approche des schèmes, "réflexion causale" dans l'approche des théories sociales, et "élaboration cognitive" dans le cas de la théorie de Petty et Cacioppo), il s'agit toujours du même processus cognitif qui permet à la personne d'assimiler et d'intégrer de nouvelles informations. Il est donc permis de penser que les stratégies pédagogiques qui encouragent une réflexion active de la part

des étudiants et des étudiantes risquent d'avoir plus d'effets qu'une approche exclusivement centrée sur la mémorisation.

Le deuxième élément qu'il convient de noter concerne la valeur de l'information présentée: celle-ci semble dépendre beaucoup plus de l'importance du travail d'élaboration cognitive qu'elle provoque chez la personne que de sa valeur intrinsèque ou objective. En d'autres mots, l'information présentée n'aurait d'impact réel que dans la mesure où elle déclencherait un processus de réflexion suffisamment important pour amener des transformations dans les structures cognitives de la personne, celles-ci étant activées et réorganisées de façon à intégrer cette nouvelle information.

Troisièmement, les approches présentées ici permettent aussi de mettre en lumière l'existence de variables intermédiaires ou modératrices dans ce processus de traitement de l'information. L'ampleur et la profondeur du travail cognitif de la personne ne dépendent pas seulement de l'information qui lui est effectivement présentée, mais aussi d'autres facteurs inhérents à la personne elle-même ou à la situation.

Un des éléments qui semble le plus déterminant est la motivation de l'individu à traiter l'information. Celle-ci peut être considérée sous divers angles: la motivation à être juste ou à s'ajuster à la réalité, mais aussi la motivation à s'adonner à l'élaboration cognitive (ce que Petty et Cacioppo (1986) appellent "le besoin de cognition"). On peut aussi ajouter ici l'intérêt pour le sujet même de l'information qui est présentée.

Un dernier élément qu'il convient de considérer est la capacité de la personne à traiter l'information: plus ses schèmes sont développés ou complexes, plus l'information nouvelle peut être considérée, traitée et intégrée de façon efficace dans la structure cognitive de la personne.

ÉTUDE 1

L'EXPLICATION DE THÉORIES SOCIALES ET LE CHANGEMENT SOCIO-COGNITIF

Introduction

Le cadre théorique présenté ici permet de penser que la profondeur et l'ampleur des changements au niveau socio-cognitif dépendent en grande partie de la profondeur et de l'ampleur de l'élaboration cognitive faite par la personne ou, dans les termes de l'approche des théories sociales, de l'importance de la réflexion causale. Cette dernière approche a aussi démontré qu'il est possible de susciter et de soutenir ce travail cognitif par des consignes qui invitent les sujets à une certaine réflexion causale (Anderson et Sechler, 1986; Anderson *et al.*, 1985).

Cela donne à penser qu'il est possible de favoriser le développement des schèmes attributionnels des étudiants et des étudiantes en leur proposant des tâches d'apprentissage qui les amènent à une réflexion causale orientée vers des théories sociales complexes. Cela devrait leur permettre, selon les termes d'Anderson et de ses collaborateurs (1980), de créer ou de considérer de nouvelles explications causales, lesquelles peuvent être intégrées à leurs schèmes et être utilisées dans des attributions ultérieures.

De façon plus précise, il s'agit de les amener à réfléchir sur les relations complexes qui existent entre différents types de variables et le comportement des gens. Les diverses dimensions de la complexité attributionnelle (Fletcher *et al.*, 1986) permettent d'identifier ici les "théories" à développer chez les étudiants et les étudiantes. Celles-ci devraient porter sur l'effet des déterminants du comportement humain suivants:

a) déterminants internes abstraits (croyances, attitudes, motivations, etc.);
b) déterminants interactionnels (amis, relations intimes, etc.);
c) déterminants sociaux (institutions, classes sociales, société, etc.);
d) déterminants passés (éducation, histoire familiale, etc.).

Le fait d'avoir à expliquer comment et pourquoi ces diverses variables influencent directement ou indirectement le comportement humain devrait avoir deux types d'effets différents. D'abord, on devrait observer chez les étudiants et les étudiantes une augmentation de la croyance dans les théories sociales qu'ils ont dû expliquer. Il s'agit là d'une hypothèse qui dérive directement des travaux portant sur la formation et le changement des théories sociales.

Le deuxième type d'effet concerne la complexité attributionnelle elle-même: les explications produites et les théories sociales qui en découlent devraient théoriquement s'intégrer aux schèmes attributionnels de la personne et en augmenter, par voie de conséquence, le niveau de différen-

ciation. C'est donc dire que le niveau de complexité attributionnelle atteint par la personne devrait être plus élevé.

La théorie de la probabilité de l'élaboration cognitive nous amène cependant à relativiser quelque peu ces dernières affirmations et à tenir compte d'une variable intermédiaire, soit la tendance naturelle de la personne à s'adonner au type de travail cognitif que l'on prétend susciter ici. En effet, comme l'importance des changements socio-cognitifs dont on vient de faire état dépend directement de la qualité et de l'ampleur de la réflexion causale de la personne, il semble logique de penser que ce travail cognitif dépendra aussi, en partie, du niveau de besoin de cognition de la personne elle-même. C'est donc dire que le changement observé au niveau des théories sociales, de même qu'au niveau de la complexité attributionnelle, devrait être plus important chez les étudiants et les étudiantes qui ont une tendance naturelle à penser et à réfléchir.

Cela nous amène donc à poser les quatre hypothèses suivantes:

1) le fait d'amener les étudiants et les étudiantes à expliquer comment et pourquoi certaines théories sociales complexes sont vraies a pour effet d'accroître leur niveau de croyance dans ces mêmes théories

2) et ce changement dans le niveau de croyance sera plus grand chez les élèves qui ont un haut niveau de besoin de cognition

3) le fait d'amener les étudiants et les étudiantes à expliquer comment et pourquoi certaines théories sociales complexes sont vraies a pour effet d'augmenter leur niveau de complexité attributionnelle

4) et cette augmentation du niveau de complexité attributionnelle sera plus grande chez les élèves qui ont un haut niveau de besoin de cognition

Méthodologie

Procédure générale

Déroulement de l'expérience

À la session d'hiver 1990, les étudiants et les étudiantes de quatre groupes d'*Introduction à la psychologie* du Cégep François-Xavier-Garneau ont été invités à répondre à divers questionnaires qui, leur disait-on, avaient pour but d'examiner les différentes façons de penser des gens.

Le premier de ces instruments, l'*Échelle de besoin de cognition* (ÉBC), était précédé de quelques questions d'information sur les répondants: sexe, programme, année, et nombre de cours de psychologie déjà suivis au niveau collégial (voir annexe A).

Deux des quatre groupes-cours devaient remplir un second questionnaire, l'ETS (*Explication de théories sociales*), qui constituait dans les faits le traitement expérimental (voir annexe B). En effet, ce questionnaire invitait les étudiants et les étudiantes à expliquer le mieux possible comment et pourquoi certaines théories sociales complexes peuvent être vraies.

Puis, les étudiants et les étudiantes des quatre groupes-cours étaient enfin invités à remplir deux autres questionnaires, soit le *Questionnaire sur les théories sociales* (QTS) et, une semaine plus tard, l'*Échelle de complexité attributionnelle* (ÉCA). On retrouve un exemplaire de ces deux questionnaires aux annexes C et D du présent rapport.

Sur chacun des questionnaires, les étudiants et étudiantes devaient inscrire le numéro de leur groupe-cours ainsi qu'un code d'identification personnel composé des quatre derniers chiffres de leur numéro de téléphone. Cela permettait au chercheur d'identifier les divers questionnaires remplis par chacun de répondants.

Constitution de groupe appareillés

Seulement deux des quatre goupes-cours utilisés ici ont été soumis au traitement expérimental (questionnaire ETS). Même si les deux autres groupes-cours partageaient certaines caractéristiques communes avec les premiers, à savoir le même contenu de cours (Introduction à la psychologie) et le même professeur, il est quand même apparu important de réduire au maximum les autres biais possibles.

Nous avons donc tenté de pairer chacun des élèves des deux groupes-cours "avec traitement" avec un élève d'un des deux groupes-cours "sans traitement" et ce, en fonction des trois variables suivantes: le sexe, le programme d'étude et le nombre de cours de psychologie déjà suivis au niveau collégial. Ces trois variables nous semblaient devoir être contrôlées parce que nos recherches antérieures (Romano, 1989b) ont permis d'identifier certaines différences au niveau de chacune de ces variables dans le niveau de complexité attributionnelle.

Cette procédure pour constituer des groupes appareillés nous a amené à éliminer tous les répondants qui ne pouvaient être pairés; c'est pourquoi seulement 37 élèves des groupes-cours "avec

traitement" et 37 élèves des groupes-cours "sans traitement" ont été retenus. Les premiers constituent le groupe expérimental et les seconds le groupe contrôle.

Questionnaires utilisés

Questionnaire ÉBC

Le premier questionnaire utilisé (voir annexe A) est une adaptation, en langue française, de la forme abrégée du *Need for Cognition Scale* (Cacioppo *et al.*, 1984). Il s'agit là d'un instrument qui a pour but de mesurer la tendance individuelle à s'engager et à trouver du plaisir dans la réflexion et la solution de problèmes. Cette forme abrégée comporte 18 énoncés et les répondants doivent indiquer leur degré d'accord ou de désaccord avec chacun de ces items sur une échelle en neuf points, allant de -4 (très fortement en désaccord) à +4 (très fortement d'accord).

Une évaluation sommaire (Romano, 1989c) des qualités métrologiques de la version québécoise utilisée ici suggère qu'elle possède une homogénéité comparable à celle de la version originale: l'analyse factorielle indique l'existence d'un facteur principal qui explique 32.2% de la variance, avec une eigenvalue de 5.8, alors que le coefficient de consistance interne (alpha) est de .87.

Questionnaire QTS

Le *Questionnaire sur les théories sociales* (QTS) est en fait un instrument préparé spécifiquement pour cette étude et qui a pour but de mesurer le changement au niveau des théories sociales (voir annexe C). Il comporte quatre énoncés représentant chacun une des quatre théories sociales proposées au niveau du traitement; les répondants sont simplement invités à indiquer leur degré d'accord ou de désaccord avec chacun de ces énoncés sur une échelle en sept point allant de -3 (fortement en désaccord) à +3 (fortement en accord).

Questionnaire ÉCA

Le dernier questionnaire utilisé (voir annexe D), l'*Échelle de complexité attributionnelle* (ÉCA), vise essentiellement à évaluer le niveau de complexité des schèmes attributionnels. Cet instrument comporte 28 énoncés et les répondants doivent indiquer leur degré d'accord ou de désaccord avec chacun de ces items sur une échelle en 7 points, allant de -3 (fortement en désaccord) à +3 (fortement en accord).

Il s'agit là de la version québécoise de l'*Attributional Complexity Scale* (Fletcher *et al.*, 1986) qui a été réalisée par Lussier et ses collaborateurs (1988), puis révisée et validée par Romano (1989c). Les travaux de ce dernier indiquent que cette version possède des qualités métrologiques comparables à celles de la version originale: l'analyse factorielle fait ressortir un facteur principal qui explique 22.2% de la variance et le coefficient de consistance interne (alpha) est de .85. D'autre part, comme dans le cas de l'échelle originale, cette version se distingue bien du rendement académique ($r = -.01$, n.s.) et corrèle positivement le "besoin de cognition" ($r = .50$, $p < .001$).

Traitement expérimental

Le traitement expérimental auquel la moitié des sujets sont soumis ici prend la forme d'un questionnaire, l'ETS (Explication de théories sociales). Celui-ci fait partie intégrante de la batterie d'instruments utilisés pour cette recherche et est présenté comme un questionnaire visant "à étudier comment les gens expliquent certaines théories concernant le comportement humain".

Les quatre théories sociales sur lesquelles les sujets sont invités à réfléchir sont les suivantes:

1) le comportement d'une personne est déterminé ou influencé par son passé (éducation reçue, histoire familiale, enfance, etc.);

2) le comportement d'une personne est déterminé ou influencé par son milieu social (classe sociale, société, culture etc.)

3) le comportement d'une personne est déterminé ou influencé par ses caractéristiques personnelles (attitudes, traits de caractère, convictions, etc.);

4) le comportement d'une personne est déterminé ou influencé par son environnement humain (groupe de travail, amis fréquentés, relations intimes, etc.).

La tâche des sujets consiste à expliquer comment et pourquoi chacune de ces quatre propositions peut être vraie. La consigne les invite à trouver le plus grand nombre d'arguments possible (sous forme d'explications théoriques, d'exemples, de faits observés ou vécus, etc.) et à donner des explications les plus persuasives et les plus détaillées possible (voir annexe B). Cette manipulation a essentiellement pour but de susciter chez les sujets une réflexion causale qui soit la plus élaborée possible par rapport à chacune des quatre théories sociales proposées.

Devis et variables

Le devis de recherche utilisé ici est de nature quasi-expérimentale puisqu'il fait appel à deux groupes appareillés, dont un sert essentiellement de groupe contrôle.

Cette étude comporte deux variables indépendantes. La première est le fait d'avoir ou non à expliquer comment et pourquoi des théories complexes sont vraies; cette variable provoquée sert en fait de traitement. La seconde variable indépendante est, quant à elle, invoquée a posteriori: les 74 sujets de cette expérience ont été divisés, selon la médiane, en fonction de leur score à l'*Échelle de besoin de cognition*. C'est donc dire que cette variable comporte deux niveaux: besoin de cognition élevé et besoin de cognition faible.

Les variables dépendantes sont, quant à elles, de deux ordres: la première est constituée par le score obtenu à l'*Échelle de complexité attributionnelle*, alors que la seconde est constituée du degré d'accord avec chacune des quatre "théories sociales" présentées.

Présentation et analyse des résultats

Hypothèses 1 et 2

Les deux premières hypothèses de l'étude concernent le changement au niveau des théories sociales de la personne. La première prévoit que les sujets invités à expliquer comment et pourquoi certaines théories sociales complexes sont vraies auront par la suite un niveau d'accord plus grand par rapport à ces mêmes théories que les sujets qui n'ont pas eu à les expliquer. La seconde hypothèse prévoit, quant à elle, que ce changement au niveau des théories sociales sera plus important chez les sujets dont le besoin de cognition est élevé que chez ceux dont le besoin de cognition est faible.

Le tableau 1 présente les résultats concernant ces deux premières hypothèses. Le niveau d'accord moyen obtenu par les sujets qui ont eu à expliquer comment et pourquoi ces théories sociales pouvaient être vraies est de 9.5, alors qu'il est de 8.2 chez les sujets du groupe "sans traitement". C'est donc dire qu'à première vue le groupe expérimental semble avoir un niveau d'accord plus élevé que le groupe contrôle, ce qui va dans le sens de notre première hypothèse.

Tableau 1

Le degré d'accord général obtenu au *Questionnaire sur les théories sociales* dans chacun des groupes et selon le niveau de besoin de cognition.

	avec traitement			sans traitement			
	n	M	É-T	n	M	É-T	Moyenne
ÉBC faible	19	8.8	2.1	18	8.3	2.7	8.6
ÉBC élevé	18	10.2	1.8	19	8.2	3.4	9.1
Moyenne		9.5			8.2		8.8

Cette différence entre les deux groupes semble cependant modulée par la variable "niveau de besoin de cognition". En effet, la différence observée entre les groupes "avec traitement" et "sans traitement" est de 0.5 dans le groupe caractérisé par un faible niveau de besoin de cognition, alors qu'il est de 2.0 dans le cas du groupe ayant un besoin de cognition élevé. Ces résultats semblent aller dans le sens de la deuxième hypothèse, à savoir que le changement observé est plus grand dans le groupe qui a un niveau élevé de besoin de cognition.

Dans le but de savoir dans quelle mesure les différences observées ici sont significatives ou non, nous avons soumis ces données à une analyse de variance selon un schème 2 X 2 (avec ou sans traitement X besoin de cognition élevé ou faible). Celle-ci a permis d'identifier une différence significative au niveau de la variable "explication ou non" ($F = 4.2$, $p < .05$) mais pas au niveau de la variable "besoin de cognition" ($F = 1.0$, n.s.), ni non plus au niveau de l'interaction entre ces deux variables ($F = 1.7$, n.s.).

Ces derniers résultats permettent donc de soutenir la première hypothèse de l'étude mais non la deuxième. En d'autres mots, ceux-ci indiquent que les sujets qui ont eu à expliquer comment et pourquoi certaines théories sociales sont vraies ont par la suite un plus haut niveau d'accord avec ces théories que les sujets qui n'ont pas été soumis à ce traitement. La seconde hypothèse mise à l'épreuve, à savoir qu'il y aurait un effet d'interaction entre le traitement et le niveau de besoin de cognition, ne trouve cependant pas d'appui statistique puisque l'interaction entre les deux variables se montre non significative.

Tableau 2

Les différences entre le degré d'accord obtenu dans chacun des groupes pour chacun des items du *Questionnaire sur les théories sociales.*

	avec traitement (n=37)		sans traitement (n=37)		
	M	É-T	M	É-T	*t*
1) son passé	2.8	0.4	2.2	1.4	2.4*
2) son milieu social	2.5	0.7	2.1	1.2	1.8
3) ses traits de personnalité	1.8	1.5	2.0	1.2	-0.9
4) son environnement humain	2.4	0.8	1.9	1.0	2.6*
Total	9.5	2.0	8.2	3.0	2.0*

* $p < .05$

Les résultats présentés jusqu'ici portent sur le degré d'accord des sujets par rapport à l'ensemble des quatre théories sociales du questionnaire QTS. Or, on peut se demander si les différences observées de façon générale entre les deux groupes se retrouvent aussi au niveau de chacune de ces théories. Le tableau 2 permet de répondre à cette question en présentant les résultats obtenus au niveau de chacun des énoncés.

La première chose à remarquer, c'est que le groupe "avec traitement" semble montrer un niveau d'accord plus élevé avec chacune des théories sociales énoncées, sauf la troisième qui concerne l'influence des caractéristiques personnelles (attitudes, traits de caractère, convictions, etc.) sur le comportement. Dans ce dernier cas on observe même un niveau d'accord moins élevé que dans le groupe "sans traitement".

Le test *t* permet cependant de constater que ces différences ne sont significatives que dans le cas des items 1 ($t = 2.4$, $p < .05$) et 4 ($t = 2.6$, $p < .05$). C'est dire que le fait d'avoir à expliquer comment et pourquoi un théorie sociale est vraie a une influence différenciée selon le type de théorie sociale en question.

Tableau 3

La moyenne des scores de complexité attributionnelle obtenus dans chacun des groupes et selon le niveau de besoin de cognition.

	avec traitement			sans traitement			
	n	M	É-T	n	M	É-T	Moyenne
ÉBC faible	19	28.5	23.4	18	18.8	23.4	23.8
ÉBC élevé	18	56.9	15.6	19	49.4	19.6	53.1
Moyenne		42.4			34.5		38.4

Hypothèses 3 et 4

Qu'en est-il maintenant du développement de la complexité attributionnelle? La troisième hypothèse de cette étude prévoit une augmentation du niveau de complexité attributionnelle chez les étudiants et les étudiantes qui ont à expliquer comment et pourquoi certaines théories complexes sont vraies, alors que la quatrième hypothèse prévoit que ce changement sera plus important chez les élèves qui ont un niveau élevé de besoin de cognition.

Le tableau 3 présente la moyenne des scores obtenus à l'*Échelle de complexité attributionnelle* en fonction du groupe (avec ou sans traitement) et du niveau de besoin de cognition. Comme on peut le constater, le groupe "avec traitement" semble avoir, de façon générale, des scores plus élevés que le groupe contrôle, soit 42.4 contre 34.5. Cela rejoint effectivement une des hypothèses mises à l'épreuve ici.

À première vue, ces résultats ne semblent cependant pas permettre de soutenir notre dernière hypothèse quant à l'effet modérateur du besoin de cognition: l'écart entre les moyennes obtenues par les groupes "avec traitement" et "sans traitement" semble plus important chez les sujets caractérisés par un faible niveau de besoin de cognition que chez ceux dont le niveau est élevé.

L'analyse de variance selon un schème 2 X 2 (avec ou sans traitement X besoin de cognition élevé ou faible) ne permet cependant pas d'identifier de différences significatives au niveau de la variable "traitement" ($F = 3.2$, n.s.), ni non plus au niveau de l'interaction entre les variables "traitement" et "besoin de cognition" ($F = 0.1$, n.s.).

C'est donc dire que, du point de vue statistique du moins, le fait d'amener les étudiants et les étudiantes à expliquer comment et pourquoi diverses théories sociales complexes sont vraies n'a que peu ou pas d'effet sur le développement de leur niveau de complexité attributionnelle. Plus encore, cette absence d'effet se retrouve quel que soit le niveau de besoin de cognition des sujets.

Discussion et conclusions

Cette étude vise à examiner l'effet d'une stratégie pédagogique particulière sur le développement socio-cognitif des étudiants et étudiantes. La stratégie dont il est question ici est directement inspirée des travaux de recherche qui ont démontré qu'il était possible de renforcer ou de modifier les théories sociales des gens par des interventions qui favorisent chez eux une certaine réflexion causale. Selon nos hypothèses, le fait d'avoir à expliquer comment et pourquoi certaines théories sociales complexes sont vraies devait avoir deux types d'effets sur les élèves: premièrement, la croyance en ces théories devait être renforcée et, deuxièmement, ce changement devait aussi se traduire par une augmentation du niveau de complexité attributionnelle. D'autre part, les modifications prévues à l'une et l'autre de ces variables devaient être plus importantes chez les sujets qui ont un plus haut niveau de besoin de cognition.

Or, nos résultats semblent indiquer, de façon générale, que le fait d'avoir à expliquer comment et pourquoi certaines variables influencent le comportement renforce effectivement les croyances des sujets quant à l'effet réel de ces variables, mais n'entraîne pas chez eux un plus haut niveau de complexité attributionnelle. Tout au plus, peut-on remarquer, à ce dernier niveau, une légère amélioration qui est du reste non-significative.

Un autre élément qui ressort de ces résultats est le faible impact que semble avoir la variable "besoin de cognition", et ce, autant en ce qui concerne le développement des théories sociales que le développement de la complexité attributionnelle.

La différence entre les résultats obtenus au niveau des théories sociales et ceux obtenus avec l'*Échelle de complexité attributionnelle* a de quoi surprendre. D'abord parce que les théories sociales dont il est question ici sont issues du cadre théorique qui est à la base de la notion de "complexité attributionnelle": comme celles-ci réfèrent directement à quatre des sept dimensions auxquelles Fletcher et ses collaborateurs font appel (1986), on pouvait s'attendre à ce que les

modifications survenues à ce niveau se traduisent par un changement semblable à un niveau plus général, soit celui de la complexité attributionnelle. Or, ce n'est pas le cas.

Deux principales hypothèses explicatives peuvent être avancées pour rendre compte de cela. Premièrement, on peut penser que le changement survenu au niveau des théories sociales n'est pas assez important pour avoir un impact sur le niveau de complexité attributionnelle, celui-ci étant composé de dimensions beaucoup plus larges et plus diffuses. Deuxièmement, on peut se demander si l'instrument utilisé permet vraiment de mesurer un tel changement. Un examen plus attentif des énoncés se rapportant à nos quatre théories sociales nous permet de penser qu'il y aurait effectivement lieu de s'interroger sur la validité de cet instrument: plusieurs items de l'échelle semblent mesurer le besoin de réfléchir et de penser à ces théories attributionnelles plutôt que le niveau de croyance dans ces mêmes théories. Cela expliquerait donc pourquoi la stratégie pédagogique expérimentée ici semble provoquer des modifications au niveau des théories sociales, mais non au niveau de la complexité attributionnelle.

Les résultats concernant l'effet différencié que cette stratégie pédagogique semble avoir sur l'une et l'autre de ces variables nous amènent à nous interroger sur deux autres aspects de notre expérimentation: le premier concerne la variable "temps" alors que le second porte sur le poids du traitement mis en oeuvre. Comme les sujets remplissaient le *Questionnaire sur les théories sociales* (QTS) tout de suite après la phase de traitement, mais que l'*Échelle de complexité attributionnelle* (ÉCA) n'était remplie qu'une semaine plus tard, on peut se demander si la différence entre les résultats obtenus avec ces deux instruments ne sont pas en partie dus à une simple différence temporelle. En d'autres mots, les changements provoqués auraient tendance à s'atténuer avec le temps, et c'est pourquoi on noterait ici une absence d'effet au niveau de la complexité attributionnelle. C'est donc là une variable qui, selon nous, mériterait une plus grande attention dans le futur.

Une autre question qu'il convient de se poser concerne l'ampleur ou l'importance du traitement lui-même. La tâche proposée aux sujets impliquait-elle un travail cognitif suffisamment important pour engendrer un changement dans leur structure cognitive? On peut se demander, à bon droit, si la manipulation n'est pas ici un peu trop "légère" et si on aurait pas eu avantage à structurer encore plus la tâche des sujets de façon à maximiser leur travail d'élaboration cognitive. Par exemple, on aurait pu leur demander, pour chacune des quatre théories qui leur étaient proposées, de donner des exemples, de la traduire dans leur propres mots, d'apporter des preuves et des arguments qui vont dans ce sens, etc. Cela aurait eu pour effet d'inciter et de soutenir avec

plus de force l'élaboration cognitive des sujets et, par là même, de les amener à un changement socio-cognitif plus important.

Cette faiblesse au niveau du traitement permettrait aussi d'expliquer en partie pourquoi la variable "niveau de besoin de cognition" ne semble avoir d'effet sur aucune des deux variables dépendantes: la tâche proposée aux sujets n'impliquait peut-être pas un travail cognitif suffisamment important pour permettre de discriminer entre ceux dont le besoin de cognition est élevé et ceux dont le besoin de cognition est faible. En d'autres mots, le niveau d'élaboration cognitive provoquée par les consignes adressées aux sujets n'est peut-être pas suffisamment grand pour permettre à ceux qui ont un haut niveau de besoin de cognition de se livrer à un travail cognitif plus important que celui auquel se livrent les autres sujets.

Un dernier élément qu'il convient de noter concerne l'effet différencié que semble avoir le traitement sur chacune des quatre théories proposées aux sujets; on se souviendra qu'on obtient des différences significatives seulement au niveau de deux de ces théories. C'est dire que le fait d'avoir à expliquer comment certaines variables influencent le comportement n'a pas le même impact dans les quatre cas. C'est d'ailleurs là une constatation qu'on retrouve dans une étude de Anderson et Sechler (1986) sur l'effet de l'explication et la contre-explication dans le développement et l'utilisation des théories sociales: ils démontrent que l'effet d'explication varie en fonction de l'importance des théories initiales et la relative facilité à produire des explications causales. Comme, dans le cas présent, la force des quatre théories semble, au départ, assez semblable, on peut penser que les différences notées entre les théories sont plutôt dues à l'importance de l'élaboration cognitive à laquelle chacune a donné lieu.

ÉTUDE 2

L'EXPLICATION DE COMPORTEMENTS ET LE CHANGEMENT SOCIO-COGNITIF

Introduction

On se rappellera que notre cadre théorique permettait de penser que les changements au niveau socio-cognitif dépendent en grande partie de la profondeur et de l'ampleur de l'élaboration cognitive faite par la personne ou, dans les termes de l'approche des théories sociales, de l'importance de la réflexion causale (Anderson et Sechler, 1986; Anderson *et al.*, 1985). Or, cette deuxième étude a pour but de mettre à l'épreuve une autre stratégie pédagogique visant à susciter et soutenir ce travail cognitif chez les élèves.

La stratégie retenue ici consiste à demander aux étudiants et étudiantes d'expliquer le plus complètement possible un comportement qu'ils ont observé, tout en leur suggérant divers types de causes à considérer. Les divers types de causes qui leur sont suggérées s'inspirent de quatre dimensions qui sont à la base du modèle de complexité attributionnelle (Fletcher *et al.*, 1986): le passé de la personne, son milieu social, ses caractéristiques personnelles et, enfin, son environnement humain.

Le fait d'avoir à expliquer un comportement en considérant ces diverses variables devrait avoir, selon nous, deux types d'effets différents: d'abord, une augmentation de la croyance quant à l'influence de ces variables sur le comportements et, deuxièmement, un plus haut niveau de différenciation au niveau des schèmes attributionnels de la personne.

Comme dans le cas de la première étude, nous supposons ici l'existence d'une variable intermédiaire, soit le niveau de besoin de cognition de la personne; plus celui-ci est élevé, plus la stratégie mise en oeuvre devrait avoir de l'impact parce que la personne a déjà spontanément tendance à s'adonner à la réflexion et au questionnement. En d'autres mots, l'élaboration cognitive provoquée par la tâche devrait être plus importante chez les élèves qui ont un plus fort besoin de cognition.

Encore une fois, nous distinguons deux types d'effets attendus: le premier consiste en une augmentation du niveau de croyance quant à l'effet réel des causes suggérées, alors que le second type d'effet concerne le niveau de complexité des structures cognitives à la base même du processus d'attribution. En résumé, on devrait donc observer un changement au niveau des théories sociales impliquées dans la tâche, mais aussi au niveau de la complexité attributionnelle des élèves.

Cela nous amène à poser les quatre hypothèses suivantes:

1) le fait d'amener les étudiants et les étudiantes à expliquer un comportement par divers types de causes a pour effet d'augmenter leur niveau de croyance quant à l'influence de celles-ci sur le comportement

2) et ce changement dans le niveau de croyance sera plus grand chez les élèves qui ont un haut niveau de besoin de cognition

3) le fait d'amener les étudiants et les étudiantes à expliquer un comportement par divers types de causes a pour effet d'augmenter leur niveau de complexité attributionnelle

4) et cette augmentation du niveau de complexité attributionnelle sera plus grande chez les élèves qui ont un haut niveau de besoin de cognition

Méthodologie

Procédure générale

Déroulement de l'expérience

Les sujets de cette étude proviennent de quatre groupes-cours de psychologie du Cégep François-Xavier-Garneau, soit deux groupes de *Développement de la personne* relevant d'un même professeur et deux groupes d'*Introduction à la psychologie* relevant d'un autre professeur.

Comme dans le cas de l'étude 1, les étudiants et les étudiantes de ces groupes ont été invités à répondre à divers questionnaires, soit l'*Échelle de besoin de cognition* (ÉBC), le *Questionnaire d'explications suggérées* (ES), le *Questionnaire sur les théories sociales* (QTS) et, une semaine plus tard, l'*Échelle de complexité attributionnelle* (ÉCA). On retrouve un exemplaire de ces questionnaires aux annexes A, C, D et E du présent rapport.

Comme trois de ces questionnaires (ÉBC - QTS - ÉCA) ont déjà été présentés dans la section "méthodologie" de l'étude 1, nous nous contenterons de présenter le nouveau questionnaire utilisé ici, soit le *Questionnaire d'explications suggérées* (ES).

Traitement expérimental

Seulement deux des quatre groupes-cours (soit un groupe de *Développement de la personne* et un d'*Introduction à la psychologie*) étaient invités à remplir le *Questionnaire d'explications suggérées* (ES) parce que celui-ci constituait, dans les faits, le traitement expérimental de cette deuxième étude (voir annexe E).

Ce questionnaire invitait les étudiants et les étudiantes à décrire deux actions ou comportements ayant été accomplis par des personnes de leur entourage. Les actions ou comportements décrits devaient être assez récents et avoir été accomplis de façon intentionnelle; le premier devait être un comportement considéré comme une bonne action, alors que le second devait être une action considérée comme mauvaise pour quelqu'un d'autre.

Dans un deuxième temps les sujets devaient expliquer les causes possibles de chacun de ces comportements. La consigne les invitait à faire appel au plus grand nombre de causes possibles et suggérait aux sujets d'expliquer en quoi l'action ou le comportement décrit pouvait avoir été directement ou indirectement influencé par quatre types de facteurs différents:

- le passé de la personne: éducation, histoire familiale, enfance, etc.
- son milieu social: classe sociale, société, culture, statut social, etc.
- ses caractéristiques personnelles: attitudes, traits de caractère, convictions, sentiments, etc.
- son environnement humain: groupe de travail, amis fréquentés, relations intimes, etc.

Constitution de groupes appareillés

Comme dans le cas de l'étude 1, nous avons constitué deux groupes appareillés de façon à réduire au maximum les divers biais possibles. Nous avons donc tenté de pairer chacun des sujets soumis au traitement expérimental avec un sujet du groupe contrôle.

Le premier facteur ainsi contrôlé était l'objet du cours auquel l'étudiant était inscrit; donc les étudiants d'un groupe de *Développement de la personne* étaient pairés avec des étudiants de l'autre groupe inscrits au même cours, et il en était de même dans le cas des étudiants inscrits au cours d'*Introduction à la psychologie*. Cela permettait en outre de contrôler, par la même occasion, la variable "professeur auquel les sujets étaient exposés" puisque c'était le même professeur dans chacun des deux cours.

Toujours comme dans l'étude 1, trois autres variables ont été contrôlées par le biais du pairage des sujets: il s'agit du sexe, du programme d'étude et du nombre de cours de psychologie déjà suivis au niveau collégial. Cette procédure pour constituer des groupes appareillés nous semble garantir à la présente étude un minimum de validité expérimentale; en effet, les groupes qui sont comparés ici sont semblables sous bien des rapports.

La constitution de groupes appareillés nous a cependant amené à éliminer plusieurs répondants; en effet, seulement 35 élèves des deux groupes-cours "avec traitement" et 35 élèves des deux groupes-cours "sans traitement" ont été retenus. Les premiers constituent le groupe expérimental et les seconds le groupe contrôle.

Variables en jeu

Cette étude comporte deux variables indépendantes. La première est le fait d'avoir ou non à expliquer des actions en faisant appel à plusieurs causes possibles. La seconde variable indépendante est le niveau de besoin de cognition: pour ce faire, les sujets ont été divisés, après coup, en deux groupes (selon la médiane) en fonction de leur score à l'*Échelle de besoin de cognition*.

Les variables dépendantes sont, quant à elles, identiques à celles de l'étude 1: la première est le score obtenu à l'*Échelle de complexité attributionnelle*, alors que la seconde est le degré d'accord avec chacune des quatre "théories sociales" présentées dans le questionnaire QTS.

Présentation et analyse des résultats

Hypothèses 1 et 2

Nos deux premières hypothèses portent sur le changement dans les théories sociales de l'individu. La première prévoit que les sujets qui ont à expliquer des actions ou comportements en faisant appel aux différentes causes suggérées montrent par la suite un plus haut niveau de croyance quant à l'influence réelle de ces causes sur le comportement humain. La deuxième hypothèse introduit une variable intermédiaire en suggérant que le changement observé au niveau des théories sociales des sujets sera plus grand chez ceux qui sont caractérisés par un niveau élevé de besoin de cognition.

Tableau 4

Le degré d'accord général obtenu au *Questionnaire sur les théories sociales* dans chacun des groupes et selon le niveau de besoin de cognition.

	avec traitement			sans traitement			
	n	M	É-T	n	M	É-T	Moyenne
ÉBC faible	20	9.9	1.8	17	6.9	2.2	8.5
ÉBC élevé	15	9.4	3.0	18	8.4	2.3	8.8
Moyenne		9.7			7.7		8.7

Le tableau 4 présente le degré d'accord général obtenu au questionnaire sur les théories sociales dans chacun des groupes (avec ou sans traitement) et selon le niveau de besoin de cognition (élevé ou faible) des sujets. Comme on peut le constater, le degré d'accord semble plus élevé dans le groupe exposé au traitement, soit un niveau d'accord moyen de 9.7 par rapport à 7.7 dans l'autre groupe.

D'autre part, on peut remarquer que la différence entre le groupe "avec traitement" et celui "sans traitement" semble plus importante dans le groupe caractérisé par un faible niveau de besoin de cognition; en effet, on note une différence de 3 dans ce groupe contre une différence de 1 dans le groupe avec un besoin de cognition élevé.

L'analyse de variance selon un schème 2 X 2 (avec ou sans traitement X besoin de cognition élevé ou faible) permet d'identifier une différence significative au niveau de la variable "traitement" ($F = 12.2$, $p < .001$) mais non au niveau de la variable "besoin de cognition" ($F = 0.8$, n.s.), ni non plus au niveau de l'interaction entre ces deux variables ($F = 2.9$, n.s.).

Ces résultats permettent de soutenir notre première hypothèse, à savoir que le fait d'expliquer un comportement par divers types de causes semble engendrer une augmentation de la croyance dans l'influence réelle de ces causes sur le comportement.

Notre deuxième hypothèse concernant l'effet modérateur de la variable "besoin de cognition" n'est cependant pas confirmée ici; non seulement la différence observée n'est pas statistiquement significative mais, qui plus est, elle suggère l'effet inverse, c'est-à-dire que le changement semble plus important chez les sujets caractérisés par un faible niveau de besoin de cognition.

Tableau 5

Les différences entre le degré d'accord obtenu dans chacun des groupes pour chacun des items du *Questionnaire sur les théories sociales*.

	avec traitement		sans traitement		
	M	É-T	M	É-T	*t*
1) son passé	2.4	0.7	2.0	1.3	1.6
2) son milieu social	2.3	1.1	1.7	1.1	2.4*
3) ses traits de personnalité	2.5	0.8	2.2	0.8	1.5
4) son environnement humain	2.5	0.7	1.8	1.1	3.1**
Total	9.7	2.4	7.7	2.4	3.5**

* p < .05 **p < .01

Comme dans le cas de l'étude 1, la stratégie employée ne semble pas avoir le même impact ou le même effet sur chacune des quatre théories sociales proposées. Le tableau 5 présente le degré d'accord obtenu dans chacun des groupes (avec ou sans traitement) au niveau de chacun des quatre items du *Questionnaire sur les théories sociales*, de même que les valeurs obtenues au test *t* (différences entre les moyennes pour chacun des items).

Comme on peut le remarquer dans ce tableau, la stratégie pédagogique mise à l'épreuve ici semble avoir plus d'impact en ce qui concerne les croyances quant à l'influence du milieu social (item 2) et de l'environnement humain (item 4); la différence entre les moyennes obtenues n'est en effet statistiquement significative que dans le cas de ces deux items.

Hypothèses 3 et 4

Les troisième et quatrième hypothèses de cette étude portent sur le changement au niveau des structures cognitives. La première prévoit que le niveau de complexité attributionnelle observé sera plus élevé chez les étudiants et les étudiantes qui auront eu à expliquer un comportement à partir des divers types de causes suggérées, que celui observé dans le groupe contrôle. La dernière hypothèse prédit par ailleurs que cette différence dans le niveau de complexité attributionnelle sera plus importante chez les sujets qui ont un plus haut niveau de besoin de cognition.

Tableau 6

La moyenne des scores de complexité attributionnelle obtenus dans chacun des groupes et selon le niveau de besoin de cognition.

	avec traitement			sans traitement			
	n	M	É-T	n	M	É-T	Moyenne
ÉBC faible	20	33.0	13.7	17	32.8	22.8	32.9
ÉBC élevé	15	43.7	16.4	18	37.6	18.1	40.4
Moyenne		37.6			35.2		36.4

Comme on peut le constater en consultant les résultats présentés au tableau 6, le groupe expérimental (avec traitement) obtient un score moyen de complexité attributionnelle légèrement plus élevé (37.6) que le groupe contrôle (35.2).

D'autre part, la différence entre les moyennes des groupes "avec traitement" et "sans traitement" semble beaucoup plus importante dans le groupe caractérisé par un niveau élevé de besoin de cognition que dans le groupe dont le niveau est faible. Les résultats obtenus semblent donc, à première vue du moins, aller dans le sens de nos deux hypothèses.

L'analyse de variance selon un schème 2 X 2 (avec ou sans traitement X besoin de cognition élevé ou faible) ne permet cependant pas d'identifier de différences significatives, et ce aussi bien au niveau de la variable "besoin de cognition" (F = 3.2, n.s.), qu'au niveau de variable "explication ou non" (F = 0.6, n.s.), ou même au niveau de l'interaction entre ces deux variables (F = .05, n.s.). Cette absence de différences significatives nous amène donc à être très prudent dans l'interprétation de nos résultats: tout au plus peut-on affirmer que ceux-ci semblent aller dans le sens de nos deux hypothèses sans cependant les confirmer sur le plan statistique.

Discussion et conclusions

Cette étude avait pour but de mettre à l'épreuve une autre stratégie pédagogique qui, théoriquement du moins, devait provoquer un changement au niveau des structures cognitives servant de base au processus attributionnel. Cette stratégie consistait essentiellement à amener les étudiants et les étudiantes à expliquer un comportement par différents types de causes. Selon nos hypothèses, cela devait avoir pour effet d'accroître leur niveau de croyance quant à l'influence de

ces causes sur le comportement en général et, par voie de conséquence, d'augmenter le niveau de complexité de leurs schèmes attributionnels. D'autre part, ces changements au niveau des théories sociales et de la complexité attributionnelle devaient être plus importants chez les élèves qui ont un plus haut niveau de besoin de cognition.

Or, les résultats de cette étude semblent indiquer que cette stratégie pédagogique a un effet au niveau du développement des théories sociales, mais non au niveau de la complexité des schèmes attributionnels de la personne. De fait, on note chez les sujets du groupe expérimental un plus haut niveau de croyance dans les théories sociales présentées que chez ceux du groupe contrôle, alors qu'il n'y a pas de différence significative au niveau des scores de complexité attributionnelle obtenus dans les deux groupes.

D'autre part, comme dans la première étude, le niveau de besoin de cognition ne semble pas avoir d'effet modérateur ou modulateur sur l'impact que peut avoir la stratégie employée: en effet, les changements observés au niveau des théories sociales ainsi qu'au niveau de la complexité attributionnelle ne sont pas plus importants chez les sujets qui ont un haut niveau de besoin de cognition.

Comment expliquer le fait que cette stratégie semble avoir un effet sur les théories sociales des sujets mais que ce changement ne semble pas se traduire par une augmentation du niveau de complexité attributionnelle? Les hypothèses explicatives nous semblent être les mêmes que celles avancées dans la première étude. La première hypothèse concerne l'importance du changement au niveau des théories sociales: celui-ci n'est peut-être pas suffisamment important pour se traduire par un changement au niveau du score de complexité attributionnelle, lequel mesure un construit beaucoup plus large et plus diffus que les quatre théories particulières auxquelles on s'est intéressé ici. Deuxièmement, on peut s'interroger sur la validité même de l'*Échelle de complexité attributionnelle* (ÉCA) et se demander dans quelle mesure elle constitue une mesure adéquate du niveau de complexité des schèmes attributionnels de la personne. La troisième hypothèse explicative concerne la variable "temps": puisque les sujets remplissaient le *Questionnaire sur les théories sociales* (QTS) tout de suite après le traitement et que l'*Échelle de complexité attributionnelle* (ÉCA) était remplie seulement une semaine plus tard, on est en droit de se demander si l'impact différent du traitement sur les deux variables dépendantes n'est pas simplement dû à cette différence temporelle. Enfin, on peut aussi s'interroger sur l'importance du traitement lui-même; peut-être aurait-on obtenu des résultats quelque peu différents si on avait augmenté le nombre de cas à expliquer. En d'autres mots, on peut penser que la manipulation expérimentale

n'impliquait pas un travail cognitif suffisamment important pour provoquer un changement au niveau de l'ensemble des schèmes attributionnels.

Qu'en est-il maintenant du changement provoqué au niveau des théories sociales? L'analyse des réponses au *Questionnaire sur les théories sociales* (QTS) permet de constater que les étudiants et les étudiantes du groupe expérimental se montrent plus en accord que leurs collègues du groupe contrôle sur deux points: l'influence du milieu social (classe sociale, société, culture, statut social, etc.) et l'influence de l'environnement humain (groupe de travail, amis fréquentés, relations intimes, etc.). Or, on se souviendra que, dans le cas de la première étude, on notait aussi une augmentation significative de la croyance quant à l'influence de l'environnement humain. Cela donne à penser que l'effet que ces deux stratégies semblent avoir au niveau des différentes théories sociales devrait être attribué à la nature même de ces théories. Peut-être s'agit-il ici d'une théorie sociale moins bien ancrée ou moins bien développée, ou encore, peut-être est-ce plus facile de produire des explications causales pour rendre compte de la relation entre le comportement et l'environnement humain. Cela rejoindrait d'ailleurs le point de vue de Anderson et Sechler (1986) quant à l'effet différent que l'explication causale peut avoir sur diverses théories sociales: on se souviendra que, selon eux, les différences observées seraient essentiellement dues à la plus ou moins grande force des théories initiales et à la relative facilité des sujets à expliquer la relation entre les variables en cause.

SECTION II

ÉTUDES COMPLÉMENTAIRES

ÉTUDE 3

L'EFFET DES COURS DE PSYCHOLOGIE SUR LE NIVEAU DE COMPLEXITÉ ATTRIBUTIONNELLE: ÉTUDE DE TROIS VARIABLES INTERMÉDIAIRES

Introduction

Une des études de Romano (1989a) sur la relation entre l'enseignement de la psychologie et le développement de la complexité attributionnelle semble démontrer que, de façon générale, cet enseignement ne modifie en rien les structures cognitives des étudiants et des étudiantes. En effet, on ne trouve aucune différence significative entre les scores de complexité attributionnelle obtenus en début et en fin de session par les élèves inscrits à des cours de psychologie.

Alors que le contexte théorique qui avait servi de base à cette étude donnait à penser que les cours de psychologie amenaient une plus grande différenciation et intégration des schèmes attributionnels (et par le fait même une plus grande complexité attributionnelle) en encourageant les étudiants et les étudiantes à considérer les divers déterminants possibles du comportement, les résultats ne permettaient pas de soutenir une telle hypothèse.

Dans le but d'expliquer cette apparente absence d'effet sur le niveau de complexité attributionnelle des étudiants et des étudiantes, diverses analyses complémentaires ont été réalisées lors de l'étude effectuée en 1989. Les principales conclusions qui en résultent peuvent être résumées de la façon suivante: 1) l'absence de différence entre le pré-test et le post-test se retrouve dans chacun des sept groupes-cours et ne semble donc liée ni au professeur ni au contenu du cours; 2) cette absence de changement n'est pas reliée non plus au niveau d'étude des élèves, ni au nombre de cours de psychologie suivis au cégep; 3) il y a par ailleurs une différence significative entre le pré-test et le post-test chez les élèves inscrits à des programmes de formation professionnelle, alors que ce n'est pas le cas chez ceux du secteur général. Il faut cependant noter que le niveau de complexité attributionnelle initial des élèves du secteur professionnel semble moins élevé que celui des élèves du secteur général.

La présente étude a pour but de poursuivre ces analyses de façon à être mieux en mesure de comprendre et d'expliquer les résultats obtenus en 1989. De façon plus précise, nous examinerons l'effet modulateur de trois variables intermédiaires: le niveau de complexité attributionnelle initial des élèves, leur niveau de motivation par rapport à l'objet d'étude et, enfin, leur niveau de besoin de cognition. Ce sont là trois variables que notre nouveau cadre théorique (qui a été présenté dans la première section de ce rapport) a permis de mettre en lumière.

La première de ces variables est l'habileté de la personne à traiter l'information. Selon Petty et Cacioppo (1986), l'importance de l'élaboration cognitive et du changement socio-cognitif qui en

Introduction

Une des études de Romano (1989a) sur la relation entre l'enseignement de la psychologie et le développement de la complexité attributionnelle semble démontrer que, de façon générale, cet enseignement ne modifie en rien les structures cognitives des étudiants et des étudiantes. En effet, on ne trouve aucune différence significative entre les scores de complexité attributionnelle obtenus en début et en fin de session par les élèves inscrits à des cours de psychologie.

Alors que le contexte théorique qui avait servi de base à cette étude donnait à penser que les cours de psychologie amenaient une plus grande différenciation et intégration des schèmes attributionnels (et par le fait même une plus grande complexité attributionnelle) en encourageant les étudiants et les étudiantes à considérer les divers déterminants possibles du comportement, les résultats ne permettaient pas de soutenir une telle hypothèse.

Dans le but d'expliquer cette apparente absence d'effet sur le niveau de complexité attributionnelle des étudiants et des étudiantes, diverses analyses complémentaires ont été réalisées lors de l'étude effectuée en 1989. Les principales conclusions qui en résultent peuvent être résumées de la façon suivante: 1) l'absence de différence entre le pré-test et le post-test se retrouve dans chacun des sept groupes-cours et ne semble donc liée ni au professeur ni au contenu du cours; 2) cette absence de changement n'est pas reliée non plus au niveau d'étude des élèves, ni au nombre de cours de psychologie suivis au cégep; 3) il y a par ailleurs une différence significative entre le pré-test et le post-test chez les élèves inscrits à des programmes de formation professionnelle, alors que ce n'est pas le cas chez ceux du secteur général. Il faut cependant noter que le niveau de complexité attributionnelle initial des élèves du secteur professionnel semble moins élevé que celui des élèves du secteur général.

La présente étude a pour but de poursuivre ces analyses de façon à être mieux en mesure de comprendre et d'expliquer les résultats obtenus en 1989. De façon plus précise, nous examinerons l'effet modulateur de trois variables intermédiaires: le niveau de complexité attributionnelle initial des élèves, leur niveau de motivation par rapport à l'objet d'étude et, enfin, leur niveau de besoin de cognition. Ce sont là trois variables que notre nouveau cadre théorique (qui a été présenté dans la première section de ce rapport) a permis de mettre en lumière.

La première de ces variables est l'habileté de la personne à traiter l'information. Selon Petty et Cacioppo (1986), l'importance de l'élaboration cognitive et du changement socio-cognitif qui en

résulte, dépend en grande partie des connaissances préalables de la personne par rapport au sujet. Dans le cadre de l'approche des schèmes, Crocker et ses collaborateurs (1984) parlent plutôt de la qualité des schèmes dont l'individu dispose pour traiter l'information: l'importance du changement observé devrait être plus grand chez ceux dont les schèmes sont plus complexes parce qu'ils sont mieux en mesure de traiter l'information et de l'intégrer à leurs schèmes. On peut donc s'attendre, théoriquement du moins, à ce que les cours de psychologie aient un plus grand impact sur le niveau de complexité attributionnelle des élèves qui ont, au départ, un niveau plus élevé de complexité attibutionnelle. Ces derniers seraient mieux en mesure de traiter l'information qui leur est présentée et de l'intégrer à leurs schèmes, ce qui contribue à en augmenter la complexité.

La seconde variable mise en lumière par ce cadre théorique concerne la motivation des étudiants et des étudiantes à traiter les diverses informations qui leur sont présentées dans les cours de psychologie. Selon Crocker et ses collaborateurs (1984), la motivation à être juste constitue une des variables importantes pour expliquer la modification des schèmes résultant de l'exposition à une information inconsistante. Petty et Cacioppo (1986) font, quant à eux, appel à deux variables différentes pour définir ce qu'ils entendent par "motivation": la première est l'intérêt de la personne par rapport à l'objet ou au sujet de la communication, et la seconde est son besoin de cognition ou, en d'autres mots, sa tendance naturelle à penser et à réfléchir.

Dans le cadre de la présente étude, il apparaît souhaitable de distinguer ces deux différents aspects de la "motivation à traiter l'information". Premièrement, on peut penser que les étudiants et les étudiantes qui ont une plus grande motivation intrinsèque à expliquer le comportement humain et qui sont plus intéressés par ce domaine du savoir sont plus susceptibles de traiter de façon exhaustive l'information qui est présentée dans les cours de psychologie et, ce faisant, de développer une plus grande complexité attributionnelle.

Deuxièmement, les élèves qui ont un plus haut niveau de besoin de cognition sont plus susceptibles de profiter des cours de psychologie que les autres parce qu'ils ont plus naturellement tendance à traiter en profondeur l'information qui leur est présentée; dans les termes de Petty et Cacioppo (1986), ils s'adonneraient à une élaboration cognitive plus importante, laquelle permettrait une plus grande transformation des schèmes existants (et donc une plus grande complexité attributionnelle).

Cette nouvelle analyse théorique nous amène à poser trois nouvelles hypothèses en ce qui concerne l'effet des cours de psychologie sur le niveau de complexité attributionnelle des étudiants et des étudiantes:

1) le niveau de complexité attributionnelle est plus élevé en fin qu'en début de cours chez les élèves qui ont, au départ, un plus haut niveau de complexité attributionnelle que les autres,

2) le niveau de complexité attributionnelle est plus élevé en fin qu'en début de cours chez les élèves qui ont un plus haut niveau d'intérêt ou de motivation par rapport à l'explication du comportement humain,

3) le niveau de complexité attributionnelle est plus élevé en fin qu'en début de cours chez les élèves qui ont, au départ, un besoin de cognition plus élevé que les autres.

Méthodologie

Comme la présente étude a pour but principal de mieux comprendre et de mieux expliquer les résultats et les conclusions d'une des études menée par Romano (1989a) et qu'on y retrouve tous les éléments essentiels pour mettre à l'épreuve les hypothèses énoncées plus haut, il est apparu à la fois économique et intéressant de travailler à partir des données déjà recueillies dans cette étude. Il convient donc d'en rappeler brièvement les principaux éléments méthodologiques.

Procédure générale

L'échantillon est constitué de 185 étudiants et étudiantes du cégep François-Xavier-Garneau inscrits à divers cours de psychologie durant la session d'automne 1988. Ceux-ci proviennent de sept groupes-cours relevant de six professeurs différents.

Ces groupes-cours ont été choisis de façon à avoir un bon éventail des divers contenus et des diverses approches pédagogiques qui caractérisent l'enseignement de la psychologie au niveau collégial, soit deux cours de "psychogenèse" (350-205), deux cours de "développement de la personne" (350-901), deux cours de "psychologie générale" (350-102) et un cours de "relations humaines" (350-914).

On a demandé aux étudiants et aux étudiantes de compléter l'*Échelle de complexité attributionnelle* (ÉCA) en deux occasions: durant la deuxième semaine de la session, puis durant l'avant-dernière semaine de cours. Lors de la première étape, l'échelle était précédée de quelques questions d'ordre général: sexe, programme en cours, nombre de sessions complétées, nombre

de cours de psychologie déjà suivis au niveau collégial et moyenne générale obtenue à la dernière session.

Dans le cadre d'une étude sur la validité de l'*Échelle de complexité attributionnelle* (ÉCA), une autre cueillette de données avait lieu lors de la troisième semaine de cours; cette fois, les étudiants et les étudiantes étaient invités à répondre à l'*Échelle de besoin de cognition* (ÉBC).

Pour de plus amples renseignements sur ces deux échelles (ÉCA et ÉBC), le lecteur est invité à consulter la présentation qui en est faite dans la section "méthodologie" de l'étude 1 du présent rapport, de même que les exemplaires de ces questionnaires qu'on retrouve aux annexes A et D.

Les variables en jeu

La présente étude porte sur trois hypothèse différentes mais qui font appel à la même variable dépendante, soit le score de complexité attributionnelle (ÉCA) obtenu par les étudiants et les étudiantes des différents groupes-cours. Une des variables indépendantes est commune aux trois hypothèses; c'est la variable "moment" ou, en termes plus explicites, le fait de répondre au questionnaire ÉCA en début ou en fin de session.

Chacune des trois hypothèses implique cependant une autre variable indépendante. Dans le cas de la première hypothèse, il s'agit du niveau de complexité attributionnelle initial des étudiants et des étudiantes; ces derniers ont donc été divisés en deux groupes, en fonction de la médiane, selon le score de complexité attributionnelle obtenu lors de la première passation (pré-test).

Dans le cas de la seconde hypothèse, la deuxième variable indépendante est le niveau d'intérêt ou de motivation par rapport à l'explication du comportement humain. Pour ce faire, on a divisé les sujets en deux groupes selon le score obtenu à la première des sept dimensions de l'Échelle *de complexité attributionnelle*, laquelle porte justement sur "le niveau de motivation ou d'intérêt pour l'explication du comportement". Ce score est obtenu en faisant la somme des réponses à quatre des 28 items de l'échelle, soit les énoncés 1, 8, 15 et 22. Selon Romano (1989c), ces items montrent une assez bonne consistance interne (coefficient alpha de .73).

Enfin, la troisième hypothèse fait appel à une variable définie comme "le besoin de cognition": les étudiants et les étudiantes ont donc été divisés en deux groupes, en fonction de la médiane, selon leur score à l'*Échelle de besoin de cognition* (ÉBC).

Tableau 7

La moyenne des scores de complexité attributionnelle au pré-test et au post-test selon le niveau de complexité attributionnelle initial.

Niveau ÉCA	n	pré-test M	pré-test É-T	post-test M	post-test É-T
faible	84	17.5	14.1	23.1	18.0
élevé	101	46.2	9.5	43.8	16.1

Présentation et analyse des résultats

Hypothèse 1

Le tableau 7 présente la moyenne des scores de complexité attributionnelle des étudiants et des étudiantes des sept groupes-cours selon le moment (pré-test ou post-test) et selon le niveau de complexité attributionnelle initial (faible ou élevé).

La première chose à remarquer ici concerne la direction du changement observé dans les scores obtenus au pré-test et au post-test: alors que la moyenne semble augmenter au niveau du post-test dans le cas du groupe caractérisé par un faible niveau de complexité attributionnelle, on observe la tendance inverse, soit une réduction du niveau de complexité attributionnelle, dans le cas du groupe dont le niveau de complexité attributionnelle est élevé.

Cela semble aller directement à l'encontre de la première hypothèse, à savoir que le niveau de complexité attributionnelle serait plus élevé en fin de cours qu'en début chez les élèves qui ont, au départ, un plus haut niveau de complexité attributionnelle que les autres. En effet, les présents résultats semblent indiquer que les cours de psychologie profiteraient plus aux étudiants et aux étudiantes dont le niveau de complexité attributionnelle initial est faible.

Une analyse de variance 2 X 2 (pré-test/post-test X niveau de complexité attributionnelle initial élevé ou faible) permet de confirmer cette première constatation. L'interaction entre ces deux variables se révèle significative ($F = 12.9, p < .001$) et la décomposition de cet effet permet de mettre en lumière une différence pré-test/post-test dans le groupe caractérisé par un faible niveau de complexité attributionnelle initial ($F = 11.4, p < .001$), mais pas dans l'autre groupe ($F = 2.6$, n.s.).

Tableau 8

La moyenne des scores de complexité attributionnelle au pré-test et au post-test selon le niveau de motivation et d'intérêt.

		pré-test		post-test	
Motivation	n	M	É-T	M	É-T
faible	89	20.5	16.6	24.3	18.6
élevé	96	44.9	11.2	43.8	16.1

Ces résultats donnent donc à penser que, contrairement à notre première hypothèse, ce sont les étudiants et les étudiantes dont les schèmes attributionnels sont les moins développés qui profitent le plus des cours de psychologie.

Hypothèse 2

La deuxième hypothèse mise à l'épreuve prédit que le niveau de complexité attributionnelle sera plus élevé en fin qu'en début de cours chez les étudiants et les étudiantes qui ont un plus haut niveau d'intérêt ou de motivation par rapport à l'explication du comportement humain. Les résultats obtenus ici semblent encore une fois indiquer le contraire.

En effet, comme on peut le constater en examinant le tableau 8, le niveau de complexité attributionnelle reste sensiblement le même au début (44.9) et à la fin du cours (43.8) dans le groupe caractérisé par une plus forte motivation et un plus grand intérêt pour l'explication du comportement humain. On remarque, par ailleurs, une légère hausse du niveau de complexité attributionnelle (de 20.5 à 24.3) chez les élèves du groupe dont le niveau de motivation est plus faible.

L'analyse de variance 2 X 2 (pré-test/post-test X niveau de motivation faible ou élevé) montre qu'il n'y a pas d'effet de la variable pré-test/post-test (F = 1.3, n.s.), mais qu'il y a cependant un effet d'interaction entre cette dernière et la variable "niveau de motivation" ($F = 4.7, p < .05$). La décomposition de cet effet d'interaction permet de mettre en lumière une différence pré-test/post-test dans le groupe caractérisé par un faible niveau de motivation ($F = 5.3, p < .05$), mais pas dans l'autre groupe (F = 0.5, n.s.).

Tableau 9

La moyenne des scores de complexité attributionnelle au pré-test et au post-test selon le niveau de besoin de cognition.

Niveau ÉBC	n	pré-test M	pré-test É-T	post-test M	post-test É-T
faible	87	26.6	19.2	25.3	19.4
élevé	83	40.0	14.6	43.7	15.1

Ces résultats vont donc dans le sens inverse de notre deuxième hypothèse en montrant que ce sont plutôt les étudiants et les étudiantes les moins motivés et les moins intéressés par l'explication psychologique qui semblent le plus profiter des cours de psychologie offerts au niveau collégial. Encore faut-il remarquer que ces derniers ont, au départ, un niveau de complexité attributionnelle beaucoup moins élevé (20.5) que ceux qui composent le groupe dont le niveau de motivation est élevé (44.9).

Hypothèse 3

La troisième hypothèse concerne la motivation des étudiants et des étudiantes à traiter en profondeur les diverses informations qu'ils reçoivent. De façon plus explicite, cette hypothèse prévoit que le niveau de complexité attributionnelle sera plus élevé en fin de cours chez les élèves qui ont, au départ, un besoin de cognition plus élevé que les autres.

Le tableau 9 présente la moyenne des scores de complexité attributionnelle obtenus au pré-test et au post-test, selon le niveau de besoin de cognition (élevé ou faible). Alors que la différence observée entre le pré-test et le post-test est très faible, voire même négative, chez le groupe dont le besoin de cognition est faible, on peut noter une légère augmentation (de 40.0 à 43.7) dans le cas du groupe dont le "besoin de cognition" est élevé.

Une analyse de variance selon un schème 2 X 2 (pré-test/post-test X niveau de besoin de cognition) permet d'identifier une différence significative au niveau de l'interaction entre ces deux variables ($F = 4.0, p < .05$). La décomposition de cet effet d'interaction indique par ailleurs une différence pré-test/post-test dans le groupe dont le niveau de besoin de cognition est élevé ($F = 4.5, p < .05$), mais pas dans l'autre groupe ($F = 0.5$, n.s.).

Ces résultats semblent donc supporter la troisième hypothèse de cette étude, en montrant que les étudiants et les étudiantes qui aiment penser et réfléchir (besoin de cognition élevé) profitent plus des cours de psychologie que les autres.

Discussion et conclusions

Dans une de ses études, Romano (1989a) en arrivait à la conclusion suivante: l'enseignement de la psychologie semblait n'avoir que peu ou pas d'effet sur le développement de la complexité attributionnelle des étudiants et des étudiantes. Plus encore, cela semblait vrai pour chacun des sept groupes-cours utilisés dans cette recherche.

Une seule des variables intermédiaires étudiées permettait de relativiser quelque peu cette conclusion: contrairement à leurs collègues du secteur général, les élèves inscrits à des programmes de formation professionnelle montraient, en fin de session, une augmentation significative de leur niveau de complexité attributionnelle. Encore faut-il noter que leur niveau de complexité attributionnelle initial était moins élevé que celui des élèves du secteur général.

La présente étude permet d'examiner plus directement l'effet modulateur de cette dernière variable. En effet, la première hypothèse mise à l'épreuve prévoyait un plus grand développement de la complexité attributionnelle chez les élèves dont le niveau initial était déjà élevé. Théoriquement, ceux qui disposent de schèmes plus complexes seraient mieux en mesure de traiter l'information et de l'intégrer à leurs schèmes; cela devrait donc être vrai aussi en ce qui concerne les schèmes attributionnels. Or, les résultats obtenus ici vont dans le sens inverse. En effet, ce sont les élèves dont le niveau de complexité initial est le plus bas qui semblent le plus profiter des cours de psychologie: on observe un changement significatif dans leur cas, mais pas dans celui du groupe dont le niveau initial est élevé. Comment expliquer cela? Une avenue possible concerne le niveau relatif d'inconsistance de l'information présentée.

Il faut se rappeler que les schèmes peuvent se développer grâce à une exposition à de l'information modérément inconsistante. Or, le niveau d'inconsistance d'une information dépend directement des schèmes de la personne à laquelle on s'adresse. En d'autres mots, une même information peut sembler plus ou moins inconsistante selon la personne. Dans le cas où le niveau d'inconsistance semble faible, l'information est tout simplement intégrée aux schèmes existants sans y introduire de modification. Au contraire, lorsqu'elle est modérément

inconsistante avec les schèmes de la personne, un travail de révision de ces derniers est entrepris de façon à pouvoir intégrer cette nouvelle information.

Cela permet d'avancer l'explication suivante: l'information présentée dans les cours de psychologie aurait plus d'impact sur ceux qui ont des schèmes moins développés parce qu'elle leur apparaîtrait plus dissonante ou plus inconsistante qu'à ceux qui disposent de schèmes attributionnels plus complexes. En conséquence, les premiers seraient amenés à un travail de révision et d'accomodation de leurs schèmes beaucoup plus important.

Cela rejoint d'ailleurs une des remarques de Crocker et ses collaborateurs (1984) au sujet des schèmes des experts: bien que ceux qui ont des schèmes plus développés soient mieux en mesure de traiter l'information, leurs schèmes sont souvent plus résistants au changement parce qu'ils sont mieux en mesure "d'assimiler" l'information nouvelle et qu'ils sont aussi mieux ajustés à la réalité. C'est pourquoi on observerait une absence de changement chez ceux qui ont un plus haut niveau initial de complexité attributionnelle.

La deuxième variable intermédiaire étudiée ici concerne le niveau de motivation par rapport à l'explication du comportement. Alors que l'hypothèse prévoyait un changement plus important chez les élèves les plus intéressés par ce domaine, les résultats suggèrent exactement l'inverse: c'est précisément chez ceux qui ont le niveau de motivation le plus faible qu'on observe un changement, alors que ce n'est pas le cas chez les autres.

Comment expliquer cela? Un des éléments à considérer ici est la façon particulière d'opérationnaliser la variable "motivation". Il faut se rappeler que, dans la présente étude, le niveau de motivation est déterminé par le score obtenu à une des sept dimensions sur lesquelles est basée l'*Échelle de complexité attributionnelle* (ÉCA). Comme ce score est en corrélation (r = .79) avec le score global de complexité attributionnelle (Romano, 1989c), il est permis de penser que le premier constitue une mesure indirecte du deuxième. D'ailleurs, le niveau de complexité attributionnelle initial observé dans chacun des deux groupes ainsi constitués (niveau de motivation faible ou élevé) semble confirmer cela.

Cela amène donc aux mêmes conclusions que dans le cas de la variable précédente. Qu'est-ce à dire? Les sujets qui ont un faible niveau de motivation sont aussi ceux qui possèdent les schèmes le moins développés, et donc ceux à qui l'information présentée dans les cours de psychologie risque de paraître la plus dissonante ou la plus inconsistante. En conséquence, ce sont aussi ceux

qui sont le plus susceptibles de s'adonner à un travail d'élaboration cognitive important et chez qui on pourra, par la suite, noter une augmentation de la complexité attributionnelle.

Encore faut-il remarquer que la nature essentiellement descriptive de cette étude ne permet pas d'exclure ici l'effet possible de d'autres variables intermédiaires: par exemple, ceux qui ont les niveaux de motivation et de complexité attributionnelle les plus bas appartiennent peut-être à des programmes de formation qui font une plus large place à l'étude du comportement (par exemple, techniques humaines). Il y aurait donc lieu, dans de futures recherches, de tenter de dissocier ces diverses variables et d'en examiner l'effet séparément.

La troisième variable examinée dans cette étude est le niveau de besoin de cognition. Dans ce cas, les résultats obtenus permettent de soutenir l'hypothèse qui prévoyait un plus grand développement de la complexité attributionnelle chez les étudiants et les étudiantes qui ont un plus grand "besoin de cognition". Pourquoi en est-il ainsi? On se rappellera que, selon Petty et Cacioppo (1986), l'importance du changement socio-cognitif est directement relié à l'importance et à l'étendue du travail cognitif de la personne. Or, la probabilité d'élaboration cognitive dépend de divers facteurs, dont le niveau de "besoin de cognition" de la personne, c'est-à-dire son besoin spontané de penser et de réfléchir.

En d'autres mots, les élèves qui ont plus spontanément tendance à penser et à réfléchir profiteraient plus des cours de psychologie parce qu'ils s'adonneraient plus volontiers à l'élaboration cognitive qui est à la base même du changement socio-cognitif. Il faut d'ailleurs se rappeler que l'importance de ce dernier dépend moins de la valeur objective de l'information présentée que de l'étendue du travail cognitif auquel elle donne lieu.

Prises dans leurs ensemble, les conclusions de la présente étude suggèrent que la phase de traitement de l'information joue un rôle crucial dans le développement de la complexité attributionnelle. D'une part, les résultats sur l'effet modulateur du "besoin de cognition" permettent de penser que le changement observé est effectivement relié à un processus d'élaboration cognitive de l'information présentée. D'autre part, les explications avancées pour rendre compte des résultats obtenus dans le cas des deux premières variables tendent elles aussi à mettre en lumière l'importance du travail cognitif que nécessite l'assimilation d'informations dissonantes.

C'est là une piste de recherche qui mériterait d'être explorée un peu plus à fond. Par exemple, il serait sans doute intéressant d'examiner plus directement la nature et l'étendue de l'élaboration

cognitive que les élèves sont amenés à faire dans le cadre des cours de psychologie et d'en évaluer l'impact au plan de la complexité attributionnelle. Plus encore, cela amène à s'interroger sur les conditions pédagogiques qui permettent de susciter et de soutenir ce travail cognitif, et ce, autant sous l'angle du curriculum que des tâches d'apprentissage qui leur sont suggérées.

ÉTUDE 4

LA RELATION ENTRE LA COMPLEXITÉ ATTRIBUTIONNELLE ET LA COMPLEXITÉ COGNITIVE

Introduction

L'*Échelle de complexité attributionnelle* est censée mesurer le niveau de complexité des structures cognitives (schèmes) qui servent de base au processus attributionnel. Or, la présente étude propose d'examiner d'un peu peu plus près la validité de cet instrument.

Diverses raisons expliquent notre intérêt pour cette question. La première est la difficulté à expliquer certains de nos résultats de recherche. Par exemple, les deux premières études présentées dans ce rapport semblent indiquer que les stratégies pédagogiques expérimentées n'ont pas d'effet sur la complexité attributionnelle des étudiants et des étudiantes, mais qu'elles parviennent cependant à modifier leurs théories en ce qui concerne les déterminants du comportement humain; comme ces dernières sont censées être partie intégrante des schèmes attributionnels, on est amené à s'interroger sur la valeur même de l'*Échelle de complexité attributionnelle* (ÉCA).

Cette question de validité avait d'ailleurs déjà été soulevée lors d'une étude antérieure (Romano, 1989a). Il s'agissait alors d'expliquer l'absence de différences significatives entre les scores de complexité attributionnelle observés en début et en fin de session dans sept groupes-cours différents en psychologie; l'analyse de ces résultats nous avait, elle aussi, amené à nous demander si cet instrument mesure vraiment la complexité cognitive des gens dans le domaine du comportement humain.

La deuxième raison justifiant notre intérêt pour cette question réside dans la forte relation qui semble exister entre les scores obtenus à cette échelle (ÉCA) et ceux obtenus à l'*Échelle du besoin de cognition* (Cacioppo *et al.*, 1984). En effet, une récente étude de Romano (1989c) rapporte une corrélation de .50 ($p < .001$) entre ces deux instruments.

Fletcher et ses collaborateurs (1986) rapportent, quant à eux, une corrélation un peu moins forte ($r = .36, p < .001$) entre ces deux instruments. Mais cette corrélation est présentée comme une preuve de validité convergente: selon eux, il est normal que les gens qui aiment réfléchir et qui ont besoin de comprendre le monde dans lequel ils vivent aiment aussi comprendre et expliquer le comportement des gens. Notre point de vue sur la question est quelque peu différent: l'*Échelle de besoin de cognition* (ÉBC) nous semble, à toute fin pratique, davantage une mesure de motivation que de complexité cognitive, et devrait, par conséquent, entretenir une plus faible relation avec avec l'ÉCA.

Encore faut-il noter que ces auteurs prétendent quand même que ces deux échelles mesurent des construits quelque peu différents. Selon eux, les patterns de corrélations observés entre chacune de ces deux échelles et trois autres mesures (aptitude académique, dogmatisme, croyance au lieu de contrôle) sont suffisamment différents pour penser que l'ÉCA et l'ÉBC mesurent effectivement des construits différents.

La troisième raison qui nous pousse à nous interroger sur la validité de cette échelle concerne la formulation de ses items. Une analyse du libellé des 28 énoncés qui la composent indique une grande insistance sur la tendance à penser ou à réfléchir: neuf énoncés (items 4, 7, 11, 18, 19, 20, 24, 27, 28) font directement appel à l'importance relative de la réflexion par des expressions comme "je réfléchis beaucoup à" ou "j'ai beaucoup réfléchi à", alors que neuf autres énoncés y font indirectement référence par des expressions comme "j'ai souvent constaté que" ou "je me suis aperçu que" (items 5, 9, 12, 14, 21), ou encore comme "je me préoccupe de" ou je m'intéresse à" (items 1, 10, 17, 22). Cela donne à penser que l'ÉCA évalue indirectement, et dans une large mesure, la tendance des gens à penser et à réfléchir aux causes du comportement plutôt que le niveau de complexité des schèmes qui sont à la base du processus attributionnel.

Il convient de rappeler ici que l'*Échelle de complexité attributionnelle* est censée mesurer le degré de complexité de certains "schèmes". Or, pour juger du niveau de complexité d'un schème, on devrait se référer aux trois critères suivants (Crocker *et al.*, 1984; Fiske et Taylor, 1984): le nombre de niveaux d'abstraction contenus dans le schème, le nombre d'éléments différents à un même niveau d'abstraction, et le nombre de liens entre les différentes dimensions du schème. Cela rejoint d'ailleurs la notion plus générale de "complexité cognitive", laquelle réfère essentiellement au degré de différenciation et d'intégration du champ cognitif d'une personne (Streufert et Streufert, 1978; Streufert et Swezey, 1986). La différentiation se définit par le nombre de dimensions utilisées par un individu lorsqu'il perçoit ou évalue un quelconque stimulus; l'intégration réfère, quant à elle, à la complexité des relations entre les différentes dimensions. Donc, plus le champ cognitif d'une personne contient de dimensions et plus ces dimensions sont reliées entre elles, plus cette personne a un haut niveau de complexité cognitive.

Or, on peut se demander si l'ÉCA permet vraiment d'évaluer cette différenciation et cette intégration des schèmes qui sont à la base du processus attributionnel. Cette question est d'autant plus pertinente que l'ÉCA ne ressemble en rien à tous les autres instruments qui ont été mis au point dans le domaine de la complexité cognitive. En effet, une revue des instruments dans ce domaine (voir Streufert et Swezey, 1986) montre qu'ils sont, la plupart du temps, basés

sur une production des sujets (paragraphe à compléter, formation d'impression, etc.) qui est, par la suite, évaluée en fonction du nombre d'éléments qu'elle contient et du niveau d'intégration qu'elle révèle. On peut donc se demander si la forme et le contenu de l'ÉCA sont en mesure de fournir des données semblables dans le domaine attributionnel.

Toutes ces raisons nous amènent à nous interroger sur la validité de l'*Échelle de complexité attributionnelle* et, plus particulièrement, sur sa validité convergente. La présente étude examine donc les relations que cette échelle entretient avec, d'une part, l'*Échelle de besoin de cognition* (ÉBC) et, d'autre part, un questionnaire mesurant la complexité cognitive interpersonnelle (le *Role Category Questionnaire*).

D'un point de vue strictement théorique, on devrait s'attendre à trouver ici une plus forte relation entre l'ÉCA et le RCQ qu'entre l'ÉCA et l'ÉBC. En effet, comme le RCQ est une mesure de complexité cognitive interpersonnelle, il serait normal qu'il soit en corrélation avec l'échelle qui mesure la complexité dans le domaine des attributions. D'autre part, le score de besoin de cognition, lui, pourrait être modérément relié à chacune des deux autres mesures puisque, théoriquement du moins, ce besoin de penser et de réfléchir pourrait mener à une connaissance plus vaste et plus différenciée, et ce, autant dans le domaine des attributions que dans le domaine interpersonnel.

Cela nous amène à formuler les deux hypothèses suivantes:

1) il y a une plus forte corrélation entre l'ÉCA et le RCQ qu'entre l'ÉCA et l'ÉBC;

2) il y a une corrélation modérée entre l'ÉBC et le RCQ, et entre l'ÉBC et l'ÉCA.

Méthodologie

À l'hiver 1990, on a demandé aux étudiants et aux étudiantes de quatre groupes-cours de psychologie de répondre à trois questionnaires différents. Ceux-ci étaient, dans l'ordre, l'*Échelle de besoin de cognition* (ÉBC) la version française du *Role Category Questionnaire* (RCQ) et enfin l'*Échelle de complexité attributionnelle* (ÉCA).

Comme deux de ces instruments (ÉBC et ÉCA) ont déjà été présentés à la section "méthodologie" de l'étude 1 du présent rapport, le lecteur est invité à y référer pour de plus amples renseignements sur la nature et l'objet de ces deux échelles. Il convient cependant de présenter ici le troisième instrument utilisé, soit le questionnaire RCQ.

Questionnaire RCQ

Le *Role Category Questionnaire* est un instrument qui a été conçu par Crockett (1965) pour rendre compte du niveau de complexité du système cognitif des gens en regard des relations interpersonnelles.

Il s'agit là d'un questionnaire de type "ouvert" qui demande aux sujets de décrire le plus complètement possible diverses personnes de leur entourage. La consigne les encourage à donner le plus de détails possible sur les habitudes, les convictions, les façons d'agir, les manières, etc. de la personne décrite. Les réponses données par les sujets doivent par la suite être analysées et codées de façon à obtenir des indices de différenciation, d'abstraction ou d'organisation.

O'Keefe et Sypher (1981) ont montré que le RCQ est une mesure de complexité cognitive interpersonnelle supérieure aux autres instruments disponibles. Burleson (1987) affirme qu'on a, en outre, montré à plusieurs reprises que cette mesure se différenciait bien des diverses variables avec lesquelles elle pourrait se confondre: l'intelligence, la loquacité, la fluidité verbale, la vitesse d'écriture, etc. Selon Sypher et Sypher (1988), la validité de construit de cet instrument de même que sa validité convergente et discriminante ont souvent été démontrées.

Il existe des versions plus ou moins longues de cet instrument mais, selon Burleson (1987), c'est celle portant sur deux rôles seulement qui est le plus souvent utilisée dans les études sur la complexité cognitive interpersonnelle. C'est donc cette version courte (dont on trouve un exemplaire dans Burleson et Waltman, 1988) qui a été traduite (voir annexe F). On demande aux sujets de décrire deux personnes de leur entourage; la première doit être une personne de leur âge qu'ils aiment bien, alors que la seconde est une personne de leur âge qu'ils n'aiment pas.

Analyse du RCQ

Le nombre de concepts employés dans les descriptions données par les sujets constitue, à strictement parler, un indice de différenciation. Mais, selon O'Keefe et Sypher (1981), le score de différenciation obtenu avec le RCQ est fortement associé aux scores d'abstraction et d'organisation et peut, dès lors, être considéré comme une bonne mesure générale de la complexité cognitive dans le domaine interpersonnel. C'est pourquoi, dans la présente étude, seul le niveau de différenciation est évalué.

L'évaluation de ce dernier implique l'identification, l'enregistrement et le calcul du nombre d'éléments contenus dans chacune des deux descriptions faites par chacun des sujets. Afin d'éviter l'ambiguïté reliée à une telle tâche, nous avons appliqué les règles proposées par Crockett et ses collaborateurs (1974; voir Burleson et Waltman, 1988); celles-ci peuvent être résumées de la façon suivante:

1) chacun des concepts utilisés par le sujet est compté comme un élément distinct, même lorsque ceux-ci apparaissent dans une même phrase ou semblent être des synonymes;

2) lorsque les adverbes ou adjectifs utilisés semblent intrinsèquement reliés au nom qu'ils qualifient, les deux mots sont considérés comme un seul et même concept;

3) les mots ou phrases identiques qui se répètent ne sont calculés qu'un seule fois;

4) les expressions idiomatiques sont considérées comme un seul et même concept;

5) seuls les éléments pertinents à la tâche sont considérés, ce qui exclue les informations à propos des traits physiques, de l'âge, du rôle social, etc.;

6) les énoncés généraux portant sur ce que les gens devraient faire, sur la condition humaine ou sur les sentiments du sujet lui-même ne sont pas considérés, à moins d'être directement reliés à une caractéristique spécifique de la personne décrite.

Les réponses données par les 83 sujets ont été codifiées et évaluées en fonction de ces critères par deux juges indépendants. Le nombre total d'éléments identifiés dans les deux descriptions de chacun des sujets constitue donc leur score de différenciation. L'accord entre les juges est élevé($r = .98$) et semble indiquer que ce qui est mesuré est suffisamment clair et précis.

<u>Présentation et analyse des résultats</u>

Selon la première hypothèse de cette étude, il devrait y avoir une plus forte corrélation entre l'ÉCA et le RCQ qu'entre l'ÉCA et l'ÉBC. Les résultats obtenus ici vont exactement dans le sens contraire: ils indiquent l'existence d'une forte relation ($r = 52$, $p < .001$) entre les scores obtenus à l'ÉBC et ceux obtenus à l'ÉCA, alors qu'il semble y avoir absence de corrélation ($r = .15$, *n.s.*) entre les scores obtenus à l'ÉCA et ceux obtenus au RCQ. Cela donne donc à penser que cette échelle mesure en réalité un construit beaucoup plus proche de la motivation à expliquer et à comprendre que de la complexité cognitive proprement dite.

Tableau 10

Les corrélations entre chacune des dimensions de l'*Échelle de complexité attributionnelle* (ÉCA) et les résultats obtenus à l'*Échelle de besoin de cognition* (ÉBC) et au *Role Category Questionnaire* (RCQ)

Dimensions ÉCA	ÉBC	RCQ
1) motivation et intérêt	.16	.22*
2) explications complexes	.41**	.16
3) métacognition attributionnelle	.37**	.09
4) causes interactionnelles	.14	.12
5) causes internes abstraites	.49**	.07
6) causes externes abstraites	.53**	.12
7) causes externes passées	.36**	-.02
Score ÉCA global	.52**	.15

$^*p < .05$ $\quad$ $^{**}p < .001$

La deuxième hypothèse prévoyait, quant à elle, une corrélation modérée entre l'ÉBC et l'ÉCA, et entre l'ÉBC et le RCQ. Or, les résultats indiquent plutôt une corrélation assez forte ($r = 52$, $p < .001$) entre les deux premiers instruments.Cela amène donc à rejeter la première partie de l'hypothèse. On remarque, par ailleurs, une corrélation modérée, mais tout de même significative, entre l'ÉBC et le RCQ ($r = .23$, $p < .05$). De façon générale, ces résultats semblent donc indiquer que le besoin de cognition est effectivement associé à la complexité cognitive, et ce, qu'elle soit générale ou spécifique.

Le tableau 10 présente les corrélations entre les scores obtenus au niveau de chacune des dimensions de l'*Échelle de complexité attributionnelle* (ÉCA) et les résultats obtenus à l'*Échelle de besoin de cognition* (ÉBC) et au *Role Category Questionnaire* (RCQ). Comme on peut le consater, cinq des sept dimensions qui composent l'ÉCA sont en corrélation ($r = .36$ à $.53$, $p < .001$) avec l'*Échelle de besoin de cognition* (ÉBC). Il est intéressant de noter que la première dimension de l'ÉCA, celle qui fait justement référence à la motivation et à l'intérêt de la personne à expliquer le comportement des gens, montre peu de relation ($r = .16$, *n.s.*) avec le besoin de penser et de réfléchir.

Par ailleurs, l'analyse des corrélations entre chacune des sept dimensions de l'ÉCA et les scores obtenus au RCQ permet de constater qu'elles sont toutes non-significatives, sauf la première concernant la motivation et l'intérêt ($r = .22$, $p < .05$).

Discussion et conclusions

Contrairement à ce que prévoyait la première hypothèse de cette étude, il semble y avoir une plus forte relation entre l'*Échelle de complexité attributionnelle* (ÉCA) et l'*Échelle de besoin de cognition* (ÉBC), qu'entre la première de ces échelles et le *Role Category Questionnaire* (RCQ). Plus encore, nos résultats indiquent une assez forte corrélation, qui est d'ailleurs significative, entre les deux premières et une corrélation assez faible et non significative entre les deux autres.

D'autre part, la deuxième hypothèse de cette étude est partiellement vérifiée puisque, tel que prédit, l'*Échelle de besoin de cognition* est en corrélation avec les deux autre mesures, soit le RCQ et l'ÉCA. Cependant, la corrélation entre l'ÉBC et le RCQ est modérée alors que celle obtenue avec l'ÉCA semble plus importante que ce qui était prévu dans notre hypothèse, soit une corrélation modérée.

Comme le RCQ est reconnu comme une des meilleures mesures de complexité cognitive au niveau interpersonnel (O'Keefe et Sypher, 1981; Burleson, 1987; Sypher et Sypher, 1988), cela donne à penser que l'*Échelle de complexité attributionnelle* ne constitue peut-être pas une mesure adéquate de la complexité cognitive dans le domaine des attributions. La forte relation observée entre cette dernière et l'*Échelle de besoin de cognition* semble d'ailleurs aller dans le même sens.

Cela nous amène à penser qu'il y aurait lieu, premièrement, d'examiner d'un peu plus près la validité de cette échelle. En effet, les études de validité externe rapportées par ses concepteurs (Fletcher *et al.*, 1986) nous semblent questionnables lorsqu'on les envisage en fonction des présents résultats. Deux de ces études montrent, par exemple, que les gens qui ont un haut niveau de complexité attributionnelle décrivent plus spontanément la personnalité d'un autre individu en termes de causes, et qu'ils ont aussi tendance à choisir des réponses plus complexes pour expliquer diverses situations. Or, les variables en jeu ici, soit le score de complexité attributionnelle d'une part, et, d'autre part, le nombre de causes utilisées pour décrire une personne ou le nombre de situations expliquées de façon complexe, peuvent très bien être reliées au niveau de besoin de cognition et n'avoir aucun lien avec la complexité attributionnelle proprement dite. En

d'autres mots, leurs résultats pourraient très bien s'expliquer par la simple référence au degré de besoin de cognition des sujets.

Deuxièmement, il serait sans doute opportun de tenter de réviser l'ÉCA en reformulant les énoncés de façon à éliminer l'insistance sur la motivation à penser et réfléchir. Peut-être serait-il même souhaitable de tenter de développer un nouvel instrument qui puisse permettre de mieux cerner la nature même de cette complexité des schèmes attributionnels. Nous pensons, par exemple, à un instrument qui, un peu comme le RCQ le fait, inviterait les gens à expliquer le plus complètement possible quelques comportements précis qu'ils ont observé chez des gens de leur entourage. Leurs réponses pourraient être, par la suite, analysées en fonction des trois critères qui permettent justement de juger du degré de complexité d'un schème, soit le niveau d'abstraction, le niveau de différenciation et le niveau d'intégration. Pour les appliquer au domaine attributionnel, ces critères pourraient être reformulés de la façon suivante: 1) le niveau d'abstraction des causes invoquées; 2) le nombre de causes différentes auxquelles la personne fait référence pour expliquer les comportements; 3) le nombre de liens qui sont évoqués entres les diverses causes retenues. Cela permettrait probablement de juger avec plus de justesse du niveau de complexité des schèmes auxquels la personne se réfère pour expliquer le comportement.

SYNTHÈSE ET CONCLUSION

Les quatre études présentées dans ce rapport portent essentiellement sur les structures cognitives dont les gens disposent pour comprendre et expliquer le comportement humain, soit les théories et les schèmes attributionnels. Alors que les deux premières études permettent d'examiner l'effet de deux stratégies pédagogiques susceptibles de favoriser le développement de l'une et l'autre de ces structures, la troisième étude, elle, s'intéresse à l'effet des cours de psychologie sur la complexité attributionnelle, et ce, en fonction de trois variables intermédiaires ou modératrices. Enfin, la dernière étude porte sur la validité d'un des instruments utilisés dans ces études, soit l'*Échelle de complexité attributionnelle* (ÉCA).

La première section de ce rapport présentait brièvement trois approches théoriques du processus de changement au niveau socio-cognitif et tentait d'en faire ressortir les principaux points de convergence et les principales implications pédagogiques. Cela permettait, entre autres, de mettre en lumière l'importance de la phase de traitement de l'information dans le processus de changement au niveau socio-cognitif; en effet, ce dernier semble dépendre en grande partie de l'ampleur et de l'importance de l'élaboration cognitive ou de la réflexion causale suscitée chez la personne. D'autre part, ce cadre théorique permettait aussi d'attirer notre attention sur l'influence possible d'autres variables. En particulier, le niveau de besoin de cognition de la personne semblait être une variable modératrice assez importante dans ce processus de changement socio-cognitif.

Deux stratégies pédagogiques visant à susciter et soutenir l'élaboration cognitive et la réflexion causale des sujets ont donc été mises à l'épreuve: la première invitait les étudiants et les étudiantes à expliquer comment et pourquoi certaines théories sociales complexes sont vraies, alors que la seconde les amenait à expliquer des comportements déjà observés par divers types de causes. Les résultats sont, à toute fin pratique, les mêmes dans les deux cas: les stratégies mises à l'épreuve ont pour effet d'augmenter de façon significative la force des théories attributionnelles impliquées, mais n'ont qu'un faible impact, qui est du reste non significatif, sur le niveau de complexité attributionnelle des étudiants et des étudiantes. Enfin, dans les deux cas, l'hypothèse d'un effet modérateur de la variable "besoin de cognition" n'est pas confirmée.

La troisième étude s'intéresse à l'effet des cours de psychologie sur le niveau de complexité attributionnelle et permet d'examiner l'effet modulateur de trois variables intermédiaires. Les résultats indiquent une augmentation significative du niveau de complexité attributionnelle dans trois conditions spécifiques: 1) lorsque les élèves ont un niveau de complexité attributionnelle initial peu élevé; 2) lorsque leur niveau de motivation par rapport à l'objet d'étude est faible; 3)

lorsqu'ils ont un grand "besoin de cognition". L'analyse de ces résultats permet de penser que la phase de traitement de l'information joue un rôle crucial dans le développement de la complexité attributionnelle.

Enfin, dans une dernière étude, nous nous interrogeons sur la validité de l'***Échelle de complexité attributionnelle*** (ÉCA) en examinant les relations entre cette échelle et deux autres instruments, soit l'ÉBC et le RCQ. Les résultats indiquent l'existence d'une forte relation entre le niveau de complexité attributionnelle (ÉCA) et le niveau de besoin de cognition des élèves (ÉBC), alors qu'il y a absence de corrélation entre les scores obtenus au questionnaire de complexité cognitive interpersonnelle (RCQ) et ceux obtenus à l'ÉCA. Cela nous amène à penser que l'***Échelle de complexité attributionnelle*** est peut-être davantage une mesure de motivation qu'une mesure réelle du niveau de complexité des schèmes attributionnels.

Que faut-il retenir de l'ensemble de ces résultats? Premièrement, il semble que les stratégies pédagogiques qui encouragent une réflexion active de la part des étudiants et des étudiantes permettent de provoquer un changement au niveau socio-cognitif. C'est là une conclusion qui découle directement des deux premières études, mais aussi, indirectement, de la troisième étude puisque celle-ci met en lumière le rôle crucial de la phase de traitement de l'information dans ce processus de changement. C'est dire que nos interventions pédagogiques devraient être en grande partie orientées vers la stimulation et le soutien de ce processus de réflexion causale et d'élaboration cognitive.

Le deuxième élément à retenir concerne la difficulté qu'il semble y avoir à accroître le niveau de complexité des schèmes attributionnels, alors qu'il semble relativement facile de renforcer les théories attributionnelles qui sont à la base même de ce niveau de complexité. Les stratégies pédagogiques expérimentées ici ont un effet significatif au niveau des théories attributionnelles impliquées mais non au niveau de la complexité attributionnelle elle-même. Bien que des recherches spécifiques sur ce sujet soient requises, il est tout de même permis de penser que ces résultats sont en partie dus à la nature même de l'instrument qui a été utilisé pour mesurer ce niveau de complexité attributionnelle. Il y aurait sans doute lieu, dans de futures recherches, d'employer d'autres instruments pour estimer cette complexité des schèmes attributionnels; nous pensons, en particulier, à un questionnaire semblable au ***Role Category Questionnaire*** mais qui inviterait les sujets à expliquer des comportements qu'ils ont observés. Leurs réponses pourraient, par la suite, être codifiées et analysées en termes de niveaux d'abstraction, de différenciation et d'intégration.

Enfin, un dernier élément qui mérite d'être souligné concerne une des variables intermédiaires que notre cadre théorique permettait de mettre en lumière, soit le niveau de besoin de cognition. Ce dernier ne semble pas avoir d'impact sur les changements socio-cognitifs survenus dans les deux premières études, mais semble, par ailleurs, être associé au développement de la complexité attributionnelle dans la troisième étude. Comme le traitement en jeu dans cette étude est à la fois plus important et plus diffus que dans les deux premières, on peut penser que le niveau de besoin de cognition n'a un effet de modulation que lorsque la phase traitement de l'information est suffisamment importante et qu'elle n'est pas directement dictée par les consignes reliées à la tâche. C'est donc dire que c'est aussi là une autre variable dont il faudrait tenir compte dans de futures recherches sur les changements socio-cognitifs produits par l'enseignement de la psychologie.

ANNEXES

ANNEXE A

ÉCHELLE DU BESOIN DE COGNITION (ÉBC)

Groupe: |___|___|

Code personnel: |___|___|___|___|___|

Renseignements généraux

A - Indiquez votre sexe:
M |___| 1
F |___| 2

B - Dans quel programme êtes-vous?
- Sciences |___| 1
- Sciences humaines |___| 2
- Sciences de l'administration |___| 3
- Tech. administratives, Tech. de bureau |___| 4
- Tech. Policières, Int. en Délinquance |___| 5
- Tech. inf., Hyg. dentaire, Réadaptation |___| 6
- Autres (préciser)________________ |___| 7

C - En quelle année êtes-vous au collège?
1 ère année |___| 1
2 ième année |___| 2
3 ième année |___| 3

D - Combien de cours de psychologie avez-vous déjà suivis?
aucun |___| 0
1 cours |___| 1
2 cours ou plus |___| 2

Questionnaire ÉBC

Ce questionnaire vise à étudier les différentes façons de penser des gens. **Pour chacun des 18 énoncés ci-dessous, il s'agit d'indiquer votre degré d'accord ou de désaccord.** Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. Veuillez répondre aussi honnêtement et précisément que possible, sans cependant passer trop de temps à réfléchir à chaque réponse. Dans chacun des cas, **encerclez le chiffre approprié** en vous référant à l'échelle suivante:

- 4 = très fortement en désaccord
- 3 = fortement en désaccord
- 2 = modérément en désaccord
- 1 = légèrement en désaccord
0 = ni en accord ni en désaccord
+1 = légèrement d'accord
+2 = modérément d'accord
+3 = fortement d'accord
+4 = très fortement d'accord

1- Je préférerais des problèmes complexes à des problèmes simples. -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

2 - J'aime avoir la responsabilité de prendre en main une situation qui requiert beaucoup de réflexion. -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

3 - Réfléchir n'est pas ce que j'appelle un plaisir. -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

4- Je ferais plutôt une chose qui requiert peu de réflexion qu'une chose qui fait assurément appel à mes capacités de réflexion. -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

- 4 = très fortement en désaccord
- 3 = fortement en désaccord
- 2 = modérément en désaccord
- 1 = légèrement en désaccord
0 = ni en accord ni en désaccord
+1 = légèrement d'accord
+2 = modérément d'accord
+3 = fortement d'accord
+4 = très fortement d'accord

5 - J'essaie de prévoir et d'éviter les situations où il est probable que j'aurai à réfléchir en profondeur à quelque chose.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
6 - Je trouve de la satisfaction à réfléchir en profondeur, et ce, durant de longues heures.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
7 - Je ne réfléchis pas plus profondément qu'il le faut.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
8 - Je préfère penser à de petits projets de tous les jours plutôt qu'à des projets à long terme.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
9 - J'aime les tâches qui demandent peu de réflexion une fois que j'ai appris à les exécuter.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
10 - L'idée de compter sur la réflexion pour me frayer un chemin vers le sommet me plaît.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
11 - J'aime vraiment une tâche qui implique de trouver de nouvelles solutions aux problèmes.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
12 - Apprendre de nouvelles façons de penser ne me passionne pas beaucoup.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
13 - Je préfère que ma vie soit remplie de casse-tête que je dois résoudre.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
14 - L'idée de réfléchir dans l'abstrait m'attire.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
15 - Je préférerais une tâche qui est intellectuelle, difficile et importante, à une tâche qui a une certaine importance mais qui ne requiert pas beaucoup de réflexion.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
16 - Après avoir complété une tâche qui demande beaucoup d'effort mental, j'éprouve plutôt du soulagement que de la satisfaction.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
17 - Quand quelque chose fonctionne, ça me suffit: je me fiche de savoir comment ou pourquoi ça marche.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
18 - Je finis souvent par réfléchir à des problèmes même lorsqu'ils ne me touchent pas personnellement.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE ETS
(Explication de théories sociales)

Groupe: |__|__|

Code personnel: |__|__|__|__|__|

Questionnaire ETS

Le présent questionnaire vise à étudier comment les gens expliquent certaines théories concernant le comportement humain. Quatre de ces théories vous seront présentées sous forme de propositions.

Votre tâche consiste à **expliquer comment** et **pourquoi** chacune de ces propositions peut être vraie. Dans chacun des cas, essayez de **trouver le plus grand nombre d'arguments possible**: vous pouvez utiliser des explications théoriques, donner des exemples, citer des faits observés ou vécus, etc.

Rappelez-vous que vos explications doivent être le plus persuasives et le plus détaillées possible. Si l'espace prévu pour inscrire vos réponses est insuffisant, vous pouvez utiliser le verso de la feuille.

I - Le comportement d'une personne est déterminé ou influencé par son passé (éducation reçue, histoire familiale, enfance, etc.). Expliquez.

2 - Le comportement d'une personne est déterminé ou influencé par son milieu social (classe sociale, société, culture, etc.). Expliquez.

3 - Le comportement d'une personne est déterminé ou influencé par ses caractéristiques personnelles (attitudes, traits de caractère, convictions , etc.). Expliquez.

4 - Le comportement d'une personne est déterminé ou influencé par son environnement humain (groupe de travail, amis fréquentés, relations intimes, ect.). Expliquez.

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE SUR LES THÉORIES SOCIALES (QTS)

Groupe: |___|___| Code personnel: |___|___|___|___|

Questionnaire TS

Nous désirons maintenant connaître votre degré d'accord ou de désaccord avec chacune de des quatre propositions ci-dessous. Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses: nous désirons **simplement connaître votre** opinion. Dans chacun des cas, **encerclez le chiffre approprié** en vous référant à l'échelle suivante:

- 3 = fortement en désaccord
- 2 = modérément en désaccord
- 1 = légèrement en désaccord
0 = ni en accord ni en désaccord
+1 = légèrement en accord
+2 = modérément en accord
+3 = fortement en accord

1 - Le comportement d'une personne est déterminé ou influencé par son passé (éducation reçue, histoire familiale, enfance, etc.).	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
2 - Le comportement d'une personne est déterminé ou influencé par son milieu social (classe sociale, société, culture, etc.).	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
3 - Le comportement d'une personne est déterminé ou influencé par ses caractéristiques personnelles (attitudes, traits de caractère, convictions , etc.).	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
4 - Le comportement d'une personne est déterminé ou influencé par son environnement humain (groupe de travail, amis fréquentés, relations intimes, ect.).	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

ANNEXE D

ÉCHELLE DE COMPLEXITÉ ATTRIBUTIONNELLE (ÉCA)

Groupe: |__|__| Code personnel: |__|__|__|__|__|

Questionnaire ÉCA

Ce questionnaire a pour but d'examiner les différentes façons de penser des gens à propos d'eux-mêmes et des autres personnes. Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses: nous désirons simplement connaître <u>vos propres perceptions</u>. Il s'agit d'indiquer votre degré d'accord ou de désaccord avec <u>chacun des 28 énoncés</u> ci-dessous. Veuillez répondre aussi honnêtement et précisément que possible, sans cependant passer trop de temps à réfléchir à chaque réponse. Dans chacun des cas, <u>encerclez le chiffre approprié</u> en vous référant à l'échelle suivante:

- 3 = fortement en désaccord
- 2 = modérément en désaccord
- 1 = légèrement en désaccord
0 = ni en accord ni en désaccord
+1 = légèrement en accord
+2 = modérément en accord
+3 = fortement en accord

1 - Je ne me soucie habituellement pas d'analyser et d'expliquer le comportement des gens.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
2 - Dès que j'ai déterminé une cause au comportement d'une personne, je n'en cherche généralement pas d'autres.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
3 - Je crois qu'il est important d'analyser et de comprendre nos propres processus de pensée.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
4 - Je réfléchis beaucoup à l'influence que j'ai sur le comportement d'autrui.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
5 - J'ai découvert que les relations entre les attitudes, les croyances et les traits de caractère d'une personne sont généralement simples et claires.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
6 - Si je vois des gens se comporter d'une manière vraiment étrange ou inhabituelle, j'attribue généralement cela au fait que ce sont des gens étranges ou bizarres et je ne me soucie pas de trouver d'autres explications.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
7 - J'ai beaucoup réfléchi aux antécédents familiaux et à l'histoire personnelle des gens qui m'entourent de manière à comprendre pourquoi ils sont le genre de personnes qu'ils sont.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
8 - Je n'ai pas de plaisir à m'impliquer dans des discussions où l'on traite des causes du comportement des gens.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
9 - Je me suis aperçu(e) que les causes du comportement des gens sont généralement plus complexes que simples.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
10 - Je m'intéresse beaucoup à la façon dont fonctionne ma pensée lorsque je porte des jugements sur des personnes ou que j'attribue des causes à leurs comportements.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
11 - Je réfléchis très peu aux différentes façons dont les gens s'influencent les uns les autres.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

- 3 = fortement en désaccord
- 2 = modérément en désaccord
- 1 = légèrement en désaccord
0 = ni en accord ni en désaccord
+1 = légèrement en accord
+2 = modérément en accord
+3 = fortement en accord

12 - J'ai constaté que pour comprendre la personnalité ou le comportement d'une personne, il est important de savoir comment les attitudes, les croyances et les traits de caractère de cette personne sont interreliés.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
13 - Quand j'essaie d'expliquer le comportement d'autrui, je me concentre sur la personne et ne me soucie pas trop de tous les facteurs extérieurs qui pourraient avoir une influence.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
14 - J'ai souvent constaté que la principale cause du comportement d'une personne se situe loin dans le passé.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
15 - J'ai beaucoup de plaisir à analyser les raisons ou les causes du comportement des gens.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
16 - Je trouve généralement que les explications compliquées du comportement des gens apportent plus de confusion que d'aide.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
17 - Je me préoccupe peu de la façon dont fonctionne ma pensée dans le processus de compréhension ou d'explication du comportement des gens.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
18 - Je réfléchis très peu à l'influence que les autres ont sur mon comportement.	-3	-2	1	0	+1	+2	+3
19 - J'ai beaucoup réfléchi à la façon dont diverses parties de ma personnalité en influencent d'autres (ex. les croyances agissant sur les attitudes, ou les attitudes agissant sur les traits de caractère).	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
20 - Je réfléchis beaucoup à l'influence que la société a sur les autres gens.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
21 - Lorsque j'analyse le comportement d'une personne, je constate souvent que les causes forment une chaîne dans le temps qui remonte parfois à des années.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
22 - Je ne m'intéresse pas vraiment au comportement humain.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
23 - Je préfère les explications simples aux explications complexes du comportement des gens.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
24 - Lorsque les raisons que je donne à mon propre comportement sont différentes de celles données par quelqu'un d'autre, cela m'amène souvent à réfléchir aux processus de pensée qui conduisent à mes explications.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
25 - Je crois que pour comprendre une personne, il faut comprendre les gens avec qui cette personne est en étroite relation.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
26 - J'ai tendance à juger le comportement des gens selon les apparences et à ne pas me préoccuper des causes internes de leurs comportements (ex. attitudes, croyances, etc.).	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
27 - Je réfléchis beaucoup à l'influence que la société a sur mon comportement et ma personnalité.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
28 - J'ai très peu réfléchi à mes propres antécédents familiaux et à mon histoire personnelle pour comprendre pourquoi je suis le genre de personne que je suis.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

ANNEXE E

QUESTIONNAIRE ES
(Explications suggérées)

Groupe: |___|___| Code personnel: |___|___|___|___|___|

Questionnaire ES

Ce questionnaire s'intéresse aux diverses façons dont les gens expliquent le comportement humain. Dans un premier temps, vous aurez à décrire deux actions ou comportements qui ont été accomplis par des personnes de votre entourage. Puis, dans un second temps, vous aurez à expliquer les causes possibles de chacun de ces comportements.

A) Décrivez brièvement une action ou un comportement qu'une personne de votre entourage a accompli et que vous considérez comme bon pour quelqu'un d'autre. L'action ou le comportement choisi doit être assez récent et avoir été accompli de façon intentionnelle.

____

____

____

____

____

B) Décrivez brièvement une action ou un comportement qu'une personne de votre entourage a accompli et que vous considérez comme mauvais pour quelqu'un d'autre. L'action ou le comportement choisi doit être assez récent et avoir été accompli de façon intentionnelle.

____

____

____

____

____

C) A la question A, vous avez décrit une action ou un comportement qu'une personne de votre entourage a accompli et que vous considérez comme bon pour quelqu'un d'autre. Cette action ou ce comportement peut avoir été produit ou influencé par un ensemble de causes ou de facteurs différents; votre tâche est d'expliquer ce comportement en faisant appel au plus grand nombre de causes possible.

Essayez d'expliquer en quoi cette action ou ce comportement peut avoir été directement ou indirectement influencé par des facteurs comme:

- le passé de la personne: son éducation, son histoire familiale, son enfance, etc.
- son milieu social: classe sociale, société, culture, statut social, etc.
- ses caractéristiques personnelles: attitudes, traits de caractère, convictions, sentiments, etc.
- son environnement humain: groupe de travail, amis fréquentés, relations intimes, etc.

D) A la question B, vous avez décrit une action ou un comportement qu'une personne de votre entourage a accompli et que vous considérez comme bon pour quelqu'un d'autre. Cette action ou ce comportement peut avoir été produit ou influencé par un ensemble de causes ou de facteurs différents; votre tâche est d'expliquer ce comportement en faisant appel au plus grand nombre de causes possible.

Essayez d'expliquer en quoi cette action ou ce comportement peut avoir été directement ou indirectement influencé par des facteurs comme:

- le passé de la personne: son éducation, son histoire familiale, son enfance, etc.
- son milieu social: classe sociale, société, culture, statut social, etc.
- ses caractéristiques personnelles: attitudes, traits de caractère, convictions, sentiments, etc.
- son environnement humain: groupe de travail, amis fréquentés, relations intimes, etc.

ANNEXE F

ROLE CATEGORY QUESTIONNAIRE (RCQ)

Groupe: |___|___| Code personnel: |___|___|___|___|

Questionnaire RCQ

Le but du présent questionnaire est d'étudier la façon dont les gens décrivent les personnes qu'ils connaissent. Nous nous intéressons aux traits de personnalité (plutôt qu'aux traits physiques) qui caractérisent différentes personnes.

Pour être sûrs que vous décrivez des personnes réelles, nous avons déterminé deux catégories de personnes particulières. Pour chacune de ces catégories, pensez à une personne de votre entourage qui convient et indiquez, dans l'espace prévu, ses initiales ou son surnom:

1. Une personne de votre âge que vous aimez bien:____________________

2. Une personne de votre âge que vous n'aimez pas:____________________

Durant quelques minutes, comparez mentalement les deux personnes que vous avez choisies. Pensez à leurs habitudes, leurs croyances, leurs manières, leurs relations avec autrui, ou tout autre caractéristique que vous pourriez utiliser pour les décrire à d'autres personnes.

|___|___|
|___|___|

Indiquez à nouveau les initiales ou le surnom de la première personne que vous avez choisie (celle que vous aimez bien) :________________________

Décrivez cette personne le plus complètement possible. Notez autant de caractéristiques que vous pouvez. Ne mettez pas seulement les caractéristiques qui la distinguent des autres, mais aussi celles que cette personne partage avec autrui. Portez particulièrement attention à ses habitudes, ses convictions, ses façons d'agir avec autrui, ses manières, etc. Rappelez-vous que votre description doit être aussi complète que possible, de telle sorte qu'un étranger pourrait déterminer le genre de personne dont il s'agit. *Ne consacrez qu'environ cinq minutes à cette description et utilisez l'endos de la feuille si vous en avez besoin.*

Cette personne est:

Indiquez à nouveau les initiales ou le surnom de la deuxième personne que vous avez choisie (celle que vous naimez pas) :________________________

Décrivez cette personne le plus complètement possible. Notez autant de caractéristiques que vous pouvez. Ne mettez pas seulement les caractéristiques qui la distinguent des autres, mais aussi celles que cette personne partage avec autrui. Portez particulièrement attention à ses habitudes, ses convictions, ses façons d'agir avec autrui, ses manières, etc. Rappelez-vous que votre description doit être aussi complète que possible, de telle sorte qu'un étranger pourrait déterminer le genre de personne dont il s'agit. *Ne consacrez qu'environ cinq minutes à cette description et utilisez l'endos de la feuille si vous en avez besoin.*

Cette personne est:

RÉFÉRENCES

AJZEN, I. (1977). Intuitive theories of events and the effects of base-rate information on prediction. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*, 303-314.

AJZEN, I., FISCHBEIN, M. (1983). Relevance and availability in the attribution process. *in* J. Jaspers, F. Fincham, M. Hewstone (Eds.), *Attribution theory: essays and experiments* (pp. 63-89). London: Academic Press.

ANDERSON, C. A. (1982). Inoculation and counterexplanation: debiasing techniques in the perseverance of social theories. *Social Cognition, 1*, 126-139.

ANDERSON, C. A. (1983). Abstract and concrete data in the perseverance of social theories: when weak data lead to unshakeable beliefs. *Journal of Experimental Social Psychology, 19*, 93-108.

ANDERSON, C. A., LEPPER, M. R., ROSS, L. (1980). Perseverance of social theories: the role of explanation in the persistence of discredited information. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 1037-1049.

ANDERSON, C. A., NEW, L., SPEER, J. R. (1985). Argument availability as a mediator of social theory perseverance. *Social Cognition, 3*, 235-249.

ANDERSON, C. A., SECHLER, E. S. (1986). Effects of explanation and counterexplanation on the development and use of social theories. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 1, 24-34.

BORGIDA, E., BREKKE, N. (1981). The base-rate fallacy in attribution and prediction. *in* J.H. Harvey, W. J. Ickes, R. F. Kidd (Eds), *New directions in attribution research* (vol. 3, pp. 63-95). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

BURLESON, B.R., (1987). Cognitive Complexity. *in* J. C. McCroskey et J.A. Daly (Eds), *Personality and interpersonnal communication* (pp. 305-349). Newbury Park, CA: Sage.

BURLESON, B.R., WALTMAN, M.S. (1988). Cognitive complexity: Using the Role Category Questionnaire Measure. *in* C. H. Tardy (Ed.), *A handbook for the study of human communication* (pp. 1-36). Norwood, NJ: Ablex.

CACIOPPO, J.T., PETTY, R.E., KAO, C.F. (1984). The efficient assessment of need for cognition. *Journal of Personality Assessment , 48*, 3, 306-307.

CACIOPPO, J.T., PETTY, R.E., STOLTENBERG, C.D. (1985). Processes of Social Influence: The Elaboration Likelihood Model of Persuasion. *in* P. Kendall (Ed.), *Advances in Cognitive-behavioral Research and Therapy* (vol. 4, pp. 215-274). New York: Academic Press Inc.

CROCKER, J., FISKE, S. T., TAYLOR, S. E. (1984). Schematic bases of belief change. *in* R. Eiser (Ed.) *Attitudinal judgment* (pp. 197-226). New York: Springer-Verlag.

CROCKETT, W.H. (1965). Cognitive complexity and impression formation. *in* B.A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personnality research* (vol. 2, pp.47-90). New York: Academic Press.

CROCKETT, W.H., PRESS, A.N., DELIA, J.G., KENNEY, C.J. (1974). The structural analysis of the organization of written impressions. Manuscrit inédit.

FISKE, S.T., TAYLOR, S.E. (1984). *Social cognition.* Reading, MA: Addison-Wesley.

FLETCHER, G. J. O., DANILOVICS, P., FERNANDEZ, G., PETERSON, D., REEDER, G. D. (1986). Attributional Complexity: An Individual Differences Measure. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 875-884.

HIGGINS, E.T., BARGH, J.A. (1987). Social cognition and social perception. *Annual review of psychology, 38*, 369-425.

LORD, C. G., LEPPER, M. R., PRESTON, E. (1984). Considering the opposite: a corrective strategy for social judgment. *Journal of Personality ans Social Psychology, 47*, 1231-1243.

LORD, C. G., LEPPER, M. R., ROSS, L. (1979). Biaised assimilation and attitude polarization: the effects of prior theories on subsequently considered evidence. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 2098-2110.

LUSSIER, Y., SABOURIN, S., DULUDE, D., FISET, J., WRIGHT, J. (1988). Attributional complexity and mental health: a convergent validity analysis. Communication présentée au Congrès Annuel de la Société Canadienne de Psychologie, juin 1988.

MARKUS, H., ZAJONC, R.B. (1985). The cognitive perspective in social psychology. *In* G. Lindzey et E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology, 3e ed.* (vol. 1, pp. 137-230). New York: Random House.

NISBETT, R. E., ROSS, L. (1980). *Human inference: strategies and shortcomings of social judgment.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

O'KEEFE, D.J., SYPHER, H.E. (1981). Cognitive complexity measures and the relationship of cognitive complexity to communication. *Human Communication Research, 8*, 72-92.

PETTY, R.E., CACIOPPO, J.T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology, 19*, 125-207.

ROMANO, G. (1989a). L'enseignement de la psychologie et le développement de la complexité attributionnelle. *Tirés à Part, 10*, 42-48.

ROMANO, G. (1989b). La complexité attributionnelle des étudiants et étudiantes du niveau collégial. Communication présentée au *57e congrès de l'Acfas*, mai 1989.

ROMANO, G. (1989c). Révision et validation de la version canadienne-française de l'*Attributional Complexity Scale*. Communication présentée au *57e congrès de l'Acfas*, mai 1989.

ROSS, L., LEPPER, M. R., HUBBARD, M. (1975). Perseverance in self perception and social perception: biased attributional processes in the debriefing paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology, 32*, 880-892.

SHERMAN, S.J., SKOV, R.B., HERVITZ, E.F., STOCK, C.B. (1981). The effects of explaining hypothetical future events: From possibility to probability to actuality and beyond. *Journal of Experimental Social Psychology, 17*, 142-158.

STREUFERT, S., STREUFERT, S. (1978). *Behavior in the complex environment.* Washington, DC: Winston.

STREUFERT, S., SWEZEY, R. W. (1986). *Complexity, managers, and organizations*. Toronto: Academic Press.

SYPHER, H.E., SYPHER, B.D. (1988). Cognitive differenciation and communication behavior. *Management Communication Quaterly, 2*, 2, 283-294.

TAYLOR, S.E., CROCKER, J. (1980). Schematic bases of social information processing. *in* E.T. Higgins, C.A. Harman, M.P. Zanna (Eds.), *Social cognition: The Ontario symposium on personality and social psychology* (pp. 89-134). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

TVERSKY A., KAHNEMAN, D. (1980). Causal schemas in judgments under uncertainty. *in* M. Fishbein (Ed.), *Progress in Social Psychology* (Vol. 1), Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

WYER, R.S. (1980). The acquisition and use of social knowledge: basic postulates and representative research. *Personality and social psychology bulletin*, 6, 558-573.